

Sônia L. Nikitiuk (Org.)

REPENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA

52

4ª edição

QUESTÕES
DA NOSSA ÉPOCA

 **CORTEZ**
EDITORA

Coleção
QUESTÕES DA NOSSA ÉPOCA
Volume 52

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Repensando o ensino de história / Sonia M. Leite
Nikitiuk (org.). – 4. ed. – São Paulo, Cortez, 2001. –
(Coleção questões da nossa época ; v. 52)

Vários autores
ISBN 85-249-0608-1

1. História – Estudo e ensino I. Nikitiuk, Sonia
M. Leite II. Série.

96-0488

CDD-907

Índices para catálogo sistemático:

1. História : Ensino 907
2. História : Estudo e ensino 907

Sônia L. Nikitiuk (Org.)

REPENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA

4ª edição

QUESTÕES
DA NOSSA ÉPOCA

 **CORTEZ**
EDITORA

REPENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA
Sonia M. Leite Niktiuk (Org.)

Capa: DAC

Preparação de originais: Carmen Teresa da Costa

Revisão: Maria de Lourdes de Almeida, Eliana Martins

Composição: Dany Editora Ltda.

Coordenação Editorial: Danilo A. Q. Morales

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem
autorização expressa dos autores e do editor.

© 1996 by Autores

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

Rua Bartira, 317 – Perdizes

05009-000 – São Paulo – SP

Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290

E-mail: cortez@cortezeditora.com.br

www.cortezeditora.com.br

Impresso no Brasil - novembro de 2001

SUMÁRIO

Apresentação	7
1. Ensino de História: algumas reflexões sobre a apropriação do saber <i>Sonia Maria Leite Nikitiuk</i>	9
2. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa <i>Paulo Knauss</i>	26
3. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno <i>Ubiratan Rocha</i>	47
4. O ensino de História no contexto das transições paradigmáticas da História e da Educação <i>Marília Beatriz Azevedo Cruz</i>	67
5. Construindo um novo currículo de História <i>Arlette Medeiros Gasparello</i>	77

APRESENTAÇÃO

Repensar o ensino,
Repensar a História,
Repensar o ensino da História,
Repensar as relações entre ensino e História,
Repensar as relações entre quem ensina e quem
aprende,

Repensar no ensino o que aprender e como ensinar,
É o que, neste conjunto de textos, os diferentes
autores vêm levantar.

No texto “Ensino de História: algumas reflexões sobre a apropriação do saber”, procuro destacar alguns desafios por que passa a História e suas implicações no ensino. Considerando que o saber é apropriado e construído, não há como não se preocupar com as questões sobre identidade, linguagem, registros, pluralidade. A transformação qualitativa que se almeja, no ensino de História, passa pelo professor que se abre ao diferente, que ousa abrir espaços, que incentiva os diversos olhares sobre o objeto.

Já Paulo Knauss, no texto “Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa”, apresenta, a partir de situações concretas, o espaço da sala de aula como normatização do saber. Os conceitos produzidos coletivamente, por meio de pesquisas, tornam a História instrumento de leitura do mundo.

O texto “Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno”, de Ubiratan Rocha, aborda os riscos de uma História fragmentada que conduz a um relativismo perigoso e aponta para a necessidade de se refletir sobre

o processo de conhecimento científico e de senso comum na História.

Marília Beatriz A. Cruz, no artigo "O ensino de História no contexto das transições paradigmáticas da História e da Educação", situa a crise do ensino e da educação explorando, a partir da mesma, a necessidade de formulação de novas bases para a produção científica da narrativa histórica e da formação de conceitos no processo ensino-aprendizagem.

O último artigo, "Construindo um novo currículo de História", de Arlette Gasparello, situa a questão do ensino de História no campo do currículo, destacando a abordagem da História local no ensino. O enfoque regionalista é apresentado como referencial analítico para a compreensão da dinâmica social e como contribuição para a percepção das continuidades e descontinuidades do processo histórico.

Esta coletânea espera ser um espaço para que professores de História abram outros espaços de discussão sobre o seu mister.

Acreditamos que só ensina História quem ousa descortinar horizontes.

Sonia Nikitiuk
Niterói, fevereiro de 1996

ENSINO DE HISTÓRIA: algumas reflexões sobre a apropriação do saber

Sonia Maria Leite Nikitiuk

Descortinando horizontes

História narrativa, ciência, disciplina...
Professor leitor, historiador, decodificador...
Ensino reprodução, produção, inovação...
Passado, presente, futuro...
Que horizontes descortinar?

História nova, novas formas,
Novos objetos, novos sujeitos,
Novas linguagens, novos papéis.
Serão novos os saberes?

Espaços, limites, fronteiras,
Infinito, olhares, barreiras.
Observam, procuram, exploram.
E o imaginário se torna real.

Mas o que é o real?
() Real simbólico,
() Real mediado,
() Real imaginado,
() Real vivenciado,
() Real historicizado.
() Real é meu? é seu? é nosso? é de ninguém?

Em Chartier, um espaço de investigação
E o alerta para o texto e para a produção.
Em Burke, o real é historicamente produzido,
Chega-se à História total
E morre a ilusão dos documentos
Que falam por si só.

O universo do historiador está em franca expansão,
O universo da História parece indeterminado.
E como fica o universo da Academia?
E o universo do professor?
E o aluno, tem universo?

Só uma coisa é certa: é preciso buscar.
Buscar é saber olhar pela janela.
Buscar é descobrir horizontes.
Buscar é saber ler as fontes.
Buscar é também narrar, registrar.
É assim que se faz a História.

Talvez aí, nesse horizonte expandido,
Comece a busca da identidade...
Afinal, professor,
Você também escreve a História!
E seu aluno, pode escrever?

Olhe o mais longe que puder,
Verá que a janela não comporta todo o horizonte.
Por isso corra o risco de pular no horizonte
E assim encontrar rumos, saberes e fazeres.

Veja a totalidade das atividades humanas
E saberá que a História não é imutável.
Arrisque-se a sair das narrativas

E descobrirá estruturas diversas para sua leitura de
mundo.

Entre no mundo, arrisque-se, invente!
E verá que todos, ao seu redor, têm papel nessa história.

Releia o que sempre leu
E sentirá necessidade de novas leituras e
documentos.

Procure explicar os fatos fazendo outras questões
E descobrirá as ações coletivas.
Conscientize-se de que o real é relativo
E verá como outros sujeitos o ajudarão
A descortinar horizontes e a ler evidências.

E você poderá repetir Paul Veyne (1971) dizendo:
"A história é uma narrativa de acontecimentos ver-
dadeiros. Nos termos desta definição, um fato deve
preencher uma só condição para ter a dignidade da
história: ter acontecido realmente".

E assim, lá longe, no horizonte,
Você poderá então responder:
O que ensinar?
Como apropriar-se do saber histórico?

Uma janela aberta para o mundo do saber

Indivíduos diferentes,
Visões diferentes,
Fatos... os mesmos.
Conhecer é construir.
A História é construção?
O ensino é produção ou reprodução?
Saber é apropriação?

Saber e não saber é a relação do ensino.

Saber é poder.

Saber é também apropriar-se.

De quê?

Saber, saberes universais? Populares?

Saber que se faz na Academia?

Ou, quem sabe, no cotidiano, no dia-a-dia?

Saber comum, saber novidade.

Saber relativo, saber verdade.

Saber: história "vista de cima".

Saber: História "vista de baixo".

O que discutir?

O que ensinar?

Para aonde deslocar-se?

Saber fixado nos documentos.

Ah! Um problema!

Os documentos-fonte se ampliaram.

Hoje, como saber?...

Tantos registros, tantos depoimentos!... tantas imagens

Pode-se saber sem iconografia, sem festa?

Sem corpo, sem linguagem, sem técnica?

E assim, refletindo sobre História, ensino, não há como não falar em documento.

O campo conceitual de documentos aqui utilizado do contexto da História Nova, que substitui a História de Langlois e Seignobos, fundada essencialmente nos textos, por uma História baseada numa multiplicidade de documentos; escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais etc. "Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, ou para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto

ção, para a História Nova, documentos de primeira ordem" (Le Goff, 1990:28).

Como é necessário questionar o documento!

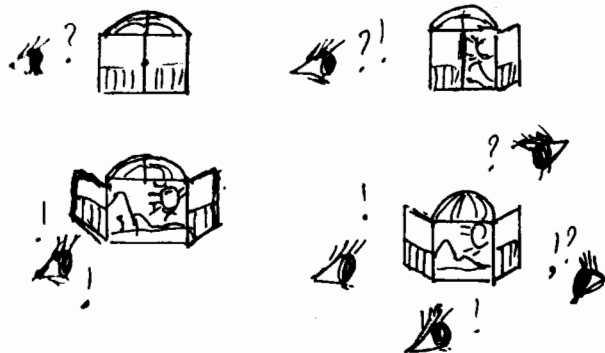
"Um único documento não basta para estabelecer um fato", "a escrita não pode provar nenhum fato; mostra-nos apenas as probabilidades de certeza, uma vez que o grau de veracidade depende do grau de adequação da imagem do real construída metodicamente pelo historiador como o ocorrido" (Langlois & Seignobos, 1940:148).

A escola tem papel: sistematizar o saber.

Nessa sistematização, janelas se abrem.

Olhando pelas janelas vemos homens que fazem,
praticam,

Que registram, e lêem a História.



Você também olhou?

Você também viu?

Qual a sua interpretação?

“Se é verdade que a organização da história é relativa a um lugar e a um tempo, inicialmente o é por suas técnicas de produção” (Le Goff & Nora, 1979:28).

Produção pressupõe pesquisa.
E esta se desenvolve com base na fronteira
Entre o dado e o criado,
Entre a natureza e a cultura.
É História das mentalidades!

No descortinar horizontes.
Conteúdos e objetos se identificam
E nas relações se estabelecem
Discurso e técnica de produção.

No descortinar horizontes,
Traduzem-se linguagens culturais,
Toma-se consciência de que não existe
Texto sem suporte
E que seu sentido é construído
Num tempo e espaço determinado,
Numa comunidade específica.

“Willis desenvolve a idéia de que as pessoas não recebem simplesmente os materiais simbólicos e culturais tais como são transmitidos. Existe um espaço cultural no qual elementos e materiais simbólicos são transformados, reelaborados e traduzidos de acordo com parâmetros que pertencem ao próprio nível cultural das pessoas envolvidas. Não existe nunca reprodução pura” (Silva, 1992:68).

Olhando através das janelas descobre-se que “as teorias da reprodução fazem como um retrato instantâneo da realidade, sendo portanto incapazes de verem a dinâmica social em movimento, operação somente tornada

possível com uma perspectiva histórica de longa duração. As estruturas se modificam para dar lugar a outras, mas este movimento só é visível se examinamos a história num período suficientemente longo” (Silva, 1992:69).

Infim, aquilo que é definido como saber ou conhecimento escolar, na verdade, constitui uma relação particular e arbitrária de um universo muito mais amplo de possibilidades.

Non escritos e leituras, diferentes apropriações

“A História é feita pelos homens, mas também é escrita pelos homens”. (Zhuboa, C.)

Ne escrita, pressupõe um trabalho específico.
Ne escrita, pode ser narrativa,
Mas também pode ser estrutural.

A História escrita:
Apreende o que é vivo,
Carrega visões do mundo,
Configura expressões dos indivíduos,
Carrega aspirações de grupos sociais,
Organiza e faz sínteses,
Nunca será neutra.

Nurgem, por isso, indagações:
É possível escrever sem que leituras diversas sejam feitas?
É possível escrever o fato concreto, real?
Como estabelecer relações entre acontecimentos e estruturas?

"A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar no mundo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler" (Chartier, 1982:16).

Paul Veyne diz que "por essência a história é conhecimento através de documentos. A narrativa histórica coloca-se para além de todos os documentos, visto que nenhum deles pode ser o acontecimento" (1971:15).

Também lembra que nenhum "acontecimento pode ser agarrado direta e inteiramente mas o é sempre incompleto e lateralmente, através dos documentos ou dos testemunhos, dos vestígios" (id., ibid.: 14).

Verdades subjetivadas, relativizadas,

Busca de evidências nos acontecimentos que não se repetem

Obrigam o historiador a leituras contextualizadas

E a compreensão de que o imaginário na história,

É uma narrativa de acontecimentos verdadeiros.

Representações, interpretações

Embutidas nas leituras

E nas apropriações do saber.

O conteúdo de História não é o passado, mas o tempo ou, mais exatamente, os procedimentos de análise e os conceitos capazes de levar em conta o movimento das sociedades, de compreender seus mecanismos, de constituir seus processos e comparar suas evoluções.

A educação institucionalizada trabalha basicamente com o escrito, direciona "leitura" e interfere no processo de apropriação do saber. Por isso a escola é a mais responsável pelo processo de reprodução, principalmente porque, conforme lembra Tomaz Tadeu Silva:

1. Transmite conceitos e visões que introduzem à aceitação do modo presente de organização econômica e social (processo de legitimação);

2. Produz pessoas com as características cognitivas e atitudinais apropriadas ao processo de trabalho capitalista (processo de acumulação);

3. Envolve-se no processo de produção de conhecimento científico e técnico necessário para a contínua transformação do processo de produção capitalista.

Desempenham, também, papel importante na reprodução: o livro didático, os elementos estruturais da escola, a definição do espaço, a arquitetura, a administração do tempo, a divisão e classificação do conhecimento, a linguagem etc.

"Se não compreendermos melhor a história material da escola (em oposição a uma história das idéias pedagógicas) estaremos condenados a permanecer prisioneiros das tradições e invenções que nos legaram e, portanto, de sua dinâmica mais reprodutiva" (Silva, 1992:65).

"O conhecimento escolar na sua forma codificada, o currículo, e as formas pelas quais ele é transmitido está também estratificado e é através dessa estratificação que ele volta a reproduzir aquelas desigualdades com que os diferentes grupos sociais chegam ao processo escolar. A estratificação do conhecimento escolar é ao mesmo tempo resultado e causa da estratificação social" (id., ibid.: 62).

"O poder socializador da escola não deve ser buscado não somente naquilo que é oficialmente proclamado como sendo seu currículo explícito, mas também (e talvez principalmente) no currículo oculto expresso pelas práticas e experiências que ela propicia" (id., ibid.: 80).

Segundo Rojas, as três atitudes de leitura (história boa para narrar e passar o tempo; história para memorizar lugares-comuns e frases feitas e leitura plural, que capt o texto em sua totalidade) propiciam a diversidade de interpretações e levantam questões sobre a prática criadora e produto dos textos apontando para a necessidade de reunir duas perspectivas frequentemente separadas: o estudo da maneira como os textos e os impressos que lhes servem de suporte organizam a leitura que dele deve ser feita e, por outro lado, a recolha das leituras efetivas, captadas nas confinações individuais ou reconstruídas à escolha das comunidades de leitores. Enfim “aponta para as sociabilidades da leitura como contraponto para a privatização do ler e para a análise das relações entre textualidade e oralidade” (Rojas, 1980:116-9).

Ler, escrever, apropriar-se
Da História escrita, História narrada,
Contributo para a educação geral e cultural,
É procura de verdade e iniciação ao pensamento histórico,

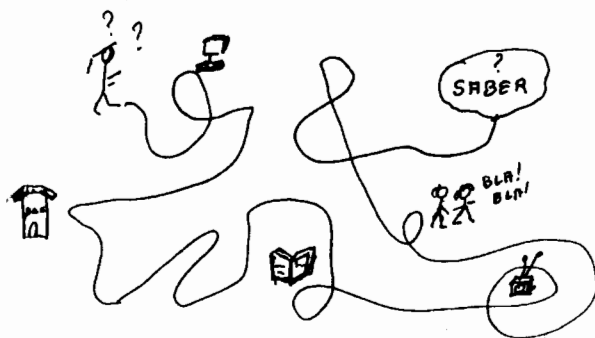
Da História texto, pretexto, contexto.
Por que ensiná-la?
Talvez para legitimar a identidade
Na recordação histórica da comunidade.

Já que a História é escrita com e/ou a partir de documentos, não importa quais, a crítica aos mesmos representa a primeira etapa de uma História científica. Fazendo o documento adquirir sentido, deixar de existir sozinho, assumir valor relativo.

Chega-se até a leitura das lacunas e vazios, do contexto e de propósitos de produção e transmissão.

Nonhos sonhados, saberes aflorados

Professor, aquele que ensina.
Ensina o quê?
Professor, aquele que produz.
Produção-reprodução?
Professor, aquele que sonha.
O vivido é sonho sonhado?
Professor, aquele que detém o saber.
Mas que saber?
Professor, aquele que faz História.
História apropriada? Construída? Memorizada?
Professor, aquele que abre caminhos.
Mas que caminho tomar?



Qualquer que seja o caminho,
Deve levar ao processo do pensamento histórico,
Como via para o saber.

Interrogar e pesquisar,
Ler os vestígios históricos,
Multiplicar as situações de interrogação
do passado.

Conscientizar sobre a insuficiência das fontes
naturais,

Sobre a relatividade dos documentos escritos,
Privilegiando construção de esquemas cognitivos
Desenvolvendo competências em vez de
memorização,

Discutindo os problemas dos valores,
Tudo isto faz parte da arte de ensinar.

Nos sonhos sonhados, uma utopia;
História, disciplina-cidadã.
Nos sonhos sonhados, a busca;
A identidade da História.
Nos sonhos sonhados, saberes;
Científicos, acadêmicos e populares.
São saberes que circulam e se interpenetram.
Gerados em diferentes culturas e ideologias,
Se desenvolvem no seio das sociedades
Que os definem e organizam.

História, quantos conceitos!
Quantas experiências
Na espiral de sua Escrita!

Conclusões nossas, suas ou deles?

Reflexões finais, a quem compete fazê-las?
Acreditamos que a mim, a você, a eles e a todos
Por quê?
Porque ensino e História dizem respeito a todos

História tem identidade e tem memória.
Que homem vive fora da História?
Que homem deixa de ensinar?
Ficam então as questões.

Mas por que.
Nem sempre se tem a consciência da pertença?
Nem sempre se consegue ler os acontecimentos?
Nem todos se apropriam do saber?
Nem sempre se divulga o saber?
Nem sempre se facilita a circulação do saber?
Nem sempre se define o que é História?

() que leva a reproduzir?

Por que a produção é restrita a alguns?

Por que leituras diferentes do mesmo produto?

Por que é tão difícil ensinar História?

Por que a História incomoda, aliena, revoluciona?

Qual o sentido da História?

Ensinar História é caminhar numa linha de tempo,
Com durações e cortes diversos.
Ensinar História é estruturar identidades.
Ensinar História é também produzir conhecimento.
Ensinar História é processo de alteridade.
Ensinar História é aprender com o plural e o singular.
Ensinar História é conceber absolutos e relativos.

História, saberes em construção.

Rupturas, lugar de utopias e reconstruções.

Busca de semelhanças e diferenças.

Vida, lugar de produção.

"Há a realidade do ensino da História, e há aquilo
que ela representa para os adultos. Por um lado, num
quadro instituído e em situações vividas, meninos e

adolescentes encontram professores, livros e exercícios, aprendem conhecimentos que, para eles, põem ou não põem coisas em jogo. Ocorrem operações intelectuais e processos efetivos, de que se alimenta eventualmente seu desconhecimento cognitivo, sua identidade, sua socialização. Na idéia que reside nos adultos são outros assuntos que estão em questão; a relação de uma sociedade com a sua juventude, as continuidades culturais, alguns exorcismos verbais com essas duas justificativas, os conflitos ideológicos e os projetos políticos, a posição do professor. (...)

Uma das principais referências da reflexão didática consiste, no entanto, na natureza, no domínio e no exercício dos saberes invocados, e no próprio trabalho do historiador encontraria, em troca, uma preciosa prova de verdade no exame das condições de exposição, de demonstratividade e de reapropriação dos conhecimentos que produz” (Moniot, in Burguière, A. (org.), 1993:225)

O professor lida com tudo isto e faz do seu mister um sonho: formar consciência, formar o cidadão.

Como ingredientes desse ensino os fatos “verdadeiros” mas construídos, a consciência das facetas verdade-ficção, o referencial dos saberes a serem apropriados e construídos dentro das continuidades e rupturas da História

A mesma observação que levou Marc Ferro a examinar a elaboração do discurso histórico torna-se preocupação para a efetivação do sonho sonhado.

“Controlar o passado ajuda a dominar o presente, legitimar tanto as dominações como as rebeldias. Ora os poderosos dominantes: Estados, Igrejas, partidos políticos, interesses privados que possuem e financiam veículos de comunicação e aparelhos de reprodução

livros escolares e histórias em quadrinhos, filmes e programas de televisão. Cada vez mais entregam a cada um e a todos um passado uniforme. E surge a revolta entre aqueles cuja História é proibida” (Ferro, 1983).

Cada vez mais fica claro que o rompimento com a divisão do trabalho intelectual, com a hierarquização de funções e tarefas e com uma concepção de saber e de produção de saber enraizada na tradição acadêmica, é condição essencial para o aflorar de saberes — enfim, para se ensinar História.

História é necessidade social.

Professor-historiador, aquele que produz

A partir de marcas e vestígios.

Práticas discursivas

Cortadas cronologicamente

Com destinação determinada e apropriações.

Reflexões nossas, suas ou deles

Nos levam a ver a circularidade da História;

Propiciam o dar sentido ao vivido.

Reflexões, a respeito do ensino,

Nos levam ao compromisso de escrever História

Não esquecendo

seus objetivos

sua forma

seus conteúdos

seus rituais de produção

sua linguagem

seus limites

seu lugar cultural

sua historicidade

as relações entre fontes e autores.

Em síntese:

A História é, principalmente, o lugar do outro que se projeta e resiste, o sempre imprevisível.

Nas relações de ensino-aprendizagem não se pode, portanto, descurar do registro lido e/ou produzido. A responsabilidade do professor abrir as janelas desse saber

Referências bibliográficas

- BALDIN, N. (1989). *A História dentro e fora da escola*. Florianópolis, Ed. da UFSC.
- BURGUIÈRE, A. (org.) (1993). *Dicionário das ciências históricas*. Rio de Janeiro, Imago.
- BURKE, P. (org.) (1992). *A escrita da História*. São Paulo, UNESP.
- CHAFFER, J. & TAYLOR, L. (1984). *A História e o professor de História*. Lisboa, Livros Horizonte.
- CHARTIER, R. (1982). *A História cultural, entre práticas e representações*. Lisboa, Ed. Difel; Rio de Janeiro, Bertrand [trad. M. Manuela Galhardo].
- FERRO, M. (1983). *A manipulação da História no ensino nos meios de comunicação*. São Paulo, IBRASA.
- FONSECA, S. G. (1993). *Caminhos da História ensinada*. São Paulo, Papirus.
- LANGLOIS, Ch. & SEIGNOBOS, Ch. (1949). *Introdução a estudos históricos*. São Paulo, Renascença.
- LE GOFF, J. (1990). A História nova. In: LE GOFF, J. (org.) *A História nova*. São Paulo, Martins Fontes.
- LE GOFF, J. & NORA, P. (1979). *História: novos problemas*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- MONIOT, H. (1993). Didática da história. In: BURGUIÈRE, A. (org.). *Dicionário das ciências históricas*. Rio de Janeiro, Imago.
- PROENÇA, M. C. (1990). *Ensinar, aprender História, questões de didática aplicada*. Lisboa, Livros Horizonte.
- ROJAS, F. (1980). *La Célestine ou Tracomédia de Calixte et Melibee*. Paris, Ambier-Flammarion.
- SILVA, T. T. da. (1992). *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- UFPA — LABORATÓRIO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA. (1991). *Cadernos de História*. Uberlândia, ano 2, nº 2, jan.
- VIYNE, P. (1971). *Como se escreve a História*. Lisboa, Edições 70 [trad. Alda Bastos e Maria A. Kneipp. Brasília, UNB, 1982].

SOBRE A NORMA E O ÓBVIO: a sala de aula como lugar de pesquisa*

Paulo Knauss**

Não são as lendas que investigo, é a mim mesmo que examino.

Platão, *Fedro*

Conhecimento como leitura de mundo

A escola tem sido o lugar de exercício do papel social do professor, identificado com uma concepção de

* Este texto foi apresentado em versão preliminar no I Encontro de Professores Pesquisadores na Área do Ensino da História, realizado na Universidade Federal de Uberlândia, em setembro de 1993, com o título de: *Documentos históricos na sala de aula*. Sob forma impressa o texto circulou ainda em: *Primeiros Escritos*; cadernos do Laboratório de História Oral e Iconografia, nº 1. Niterói, UFF-Depto. História-LABHOI, 1994. As reflexões esboçadas têm como fonte a minha experiência individual como professor de História nos níveis escolares.

De resto, a elaboração das idéias apresentadas contou com a colaboração e amizade de interlocutores fundamentais aos quais devo agradecimentos: a Ana Lagôa, com quem compartilho o carinho pela educação; a Maria Paulo Graner, que me convidou e incentivou a fazer as anotações para participar do Encontro em Uberlândia; às minhas colegas de laboratório, Ana Maria Mauad, Mariza C. Soares e Ismênia de L. Martins, que sempre me encorajaram a produzir; e aos meus auxiliares de pesquisa, Fábio P. Pantaleão, Hugo Bellucco e Marcelo S. Abreu, que compartilham o cotidiano do trabalho comigo.

** Professor do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense.

saber pronto, acabado e localizado, cujo desdobramento é a aversão à reflexão e o acriticismo, sem falar na falta de comunicação. A escola e a sala de aula surgem, assim, como *lugar social de interiorização de normas*, em que o livro didático é o ponto comum entre professor e aluno, sendo todos elos de uma cadeia de transferência disciplinadora do cotidiano e ratificadora das estruturas sociais vigentes. O "bom" aluno nos surge como aquele que bem se adapta a essa concepção de conhecimento, produto da postura normatizadora de base autoritária (Vesentini, 1984).

Definir nossas escolas como autoritárias pode soar estranho, pois, na atualidade, a disciplina dos inspetores à moda antiga deixou de existir quase que por toda parte. Além disso, a participação coletiva nas esferas de direção das escolas tornou-se conquista de algumas comunidades. As opções de trabalho não são mais tão controladas como em outros tempos. Nesse sentido, uma evidência sempre lembrada é a indicação do dinamismo do mercado editorial de fins didáticos. De fato, estou convencido de que poucos foram os avanços no que se refere ao caráter autoritário do conhecimento. Isso porque os *elos da normatização do saber* perduram, mesmo que dentro de um clima de liberalidade que ainda não produziu condições para se lidar com as dimensões da sua face conservadora.

Cabe indicar que o fenômeno do conhecimento ocorre a partir da experiência dos homens na relação com o mundo em que vivem. É a partir de sua existência, portanto, que os homens constroem sua visão e compreensão de mundo. Isto representa a sua tomada de posição como sujeitos da própria existência, resultado do seu processo de *hominização* demarcando a historicidade da razão (Vieira Pinto, 1979).

Ortega y Gasset já nos advertia que “a realidade não é dado, algo dado, oferecido — mas construção que o homem faz com o material dado” (1989:26). Assim, toda produção de conhecimento deve ser entendida a partir da relação do sujeito do conhecimento com os objetos do mundo que pretende apreender. O fenômeno do conhecimento, baseado na relação sujeito-objeto, encontra sua resolução na produção de conceitos — aquilo que reúne as diferentes partes (como revela a etimologia da palavra), isto é, enquanto abstração daquilo que foi investigado (Hessen, 1978; Jaspers, 1989). Esses conceitos serão a base da linguagem do conhecimento.

Nesse sentido, toda forma de conhecimento reside na atitude de um sujeito que se posiciona no mundo e engendra a sua leitura particular acerca da sua *circunstância*. Portanto, *toda forma de conhecimento apresenta-se como uma leitura de mundo* — e cada conceito produzido revela-se uma palavra “grávida de mundo”, para lembrarmos o mestre de todos nós, Paulo Freire (Freire, 1991).

A História, como forma de conhecimento, não escapa a essa caracterização. Em consequência, trata-se de enfatizar que o conhecimento histórico deve ser orientado no sentido de indagar a relação dos sujeitos com os seus objetos de conhecimento, provocando seu posicionamento, questionando as formas de existência humana e promovendo a redefinição de posicionamentos dos sujeitos no mundo em que vivem. A partir disso, é preciso considerar que a produção do saber histórico evidencia-se como instrumento de leitura do mundo e não mera disciplina.

Todavia, impõe-se a superação dos limites do conhecimento comum, marcado pelas obviedades. Esse tipo de conhecimento apresenta uma objetividade ocasional,

sem profundidade subjetiva, sustentado em mero empirismo. Em contrapartida, impõe-se a instauração do universo do conhecimento científico, ao qual corresponde o racionalismo e o aprofundamento racional da consciência, além de uma iniciação peculiar da linguagem e dos procedimentos próprios da ciência. Assim, encaminha-se a transformação do fato natural — associado ao empirismo do senso comum — em fato científico — identificado com um racionalismo aprofundado —, conforme nos indica Bachelard em que as verdades instauradas são não apenas verdades de fato, mas igualmente de direito — base da discussão acadêmica (Bachelard, 1972).

Nesse instante, a comunicação revela-se como a dimensão determinante do processo de conhecimento científico, especialmente do processo de aprendizagem. Mais do que o “aprender”, ou “apreender”, ou, ainda, “apanhar” algo pronto — como sugere a etimologia —, a *aprendizagem* deve identificar-se com o *estudo*, ou seja, conforme sua origem latina, “*aplicação do espírito para aprender*”. Aí deve residir a nova atitude que supera a cadeia normatizadora que nos serviu como ponto de partida. A habilidade de estudar necessita do despertar do sujeito, que “aplica o espírito” para tomar, ou “aprender” um objeto de conhecimento.

Trata-se, de fato, de confundir processo de aprendizagem com processo de construção do conhecimento. E processo de construção de conhecimento requer pesquisa — neste caso científica —, rompendo com as obviedades comuns e instaurando níveis de aprofundamento racional da consciência. Disso resulta um sujeito do conhecimento que só pode ser investigador, ou pesquisador. Sinteticamente o processo de aprendizagem confunde-se com a iniciação à investigação, deslocando a problemática da

integração ensino-pesquisa para todos os níveis de conhecimento, mesmo o mais elementar. A pesquisa é assim entendida como o caminho privilegiado para a construção de autênticos sujeitos do conhecimento que se propõem a construir sua leitura de mundo.

Na escola, ou especificamente na sala de aula, isto significa produzir conhecimento de maneira coletiva. Nem sempre essa condição coletiva é instauradora de diálogo, uma vez que a fala pode ser pautada na norma. No entanto, submetidos à condição de investigadores do mundo e produtores de conceitos acerca dos objetos de conhecimento, o coletivo da sala de aula, no qual se incluem os professores, torna-se o espaço da comunicação dialógica (Freire, 1987), por excelência.

Com efeito, a partir desse rumo, o papel reservado à escola e ao corpo docente ganha matizes que redefinem suas bases. Trata-se aí de proporcionar as condições para a comunicação entre sujeitos do conhecimento, de espírito racional e investigador. Recoloca-se dessa forma os pressupostos de uma *pedagogia da animação* (Marcelino, 1990), recorrendo inclusive a formas lúdicas, como instrumento para ensinar a integração ensino-pesquisa, sob a condição da *comunicação total* (Gutierrez, 1988). O ensino passa a ser o lugar da animação e a pesquisa o lugar da aprendizagem, sustentado em estruturas dialógicas.

Documento como ilustração

Em tempos não muito distantes, contávamos com a edição de coletâneas de documentos históricos para a História do Brasil, como, por exemplo, a organizada por Therezinha de Castro, professora do Colégio Pedro

II, e outra do MEC, organizada por professores do CAP da UFRJ (Castro, s.d.; Gasman, 1976). Na primeira obra, a insistência recai sobre o caráter ilustrativo e motivador do trabalho com as fontes históricas. Na segunda, basta a referência dos autores Langlois & Seignobos — “sem documento não há história” — para definir a atitude em relação à defesa da utilização de documentos no exercício didático, apesar de reconhecidamente a obra possuir intenções mais abalizadas.

Evidentemente, as duas obras lembradas possuem a marca do tempo em que foram produzidas. De qualquer forma, a reação a esse tipo de atitude em tempos posteriores levou-nos a um distanciamento do trabalho didático com fontes em favor do esforço conceitual apurado — eliminando dos livros didáticos de História a referência aos documentos de época. Sua sobrevivência limitou-se aos anexos, que, em geral, colocam no mesmo plano documentos históricos de época e textos historiográficos, confundindo-os sem distinção clara (p. ex. Arruda, 1977; Aquino et alii, 1980; e Nadai & Neves, 1990; lembro ainda de uma experiência registrada, mas que não escapa ao mesmo condicionamento, cf. Paes, 1985).

De certa forma, a referência a documentos históricos ganhou um espaço próprio: as obras paradidáticas. Para os mais jovens, adaptações de documentos de época, enriquecidos de ilustrações a-históricas, para não dizer anti-históricas, e uma linguagem adaptada, que muitas vezes margeia o anacronismo, que tem como maior atributo a atitude dessacralizadora. Além disso, o mercado oferece inúmeras coleções especiais (p. ex. “Primeiros Passos”, “Tudo é História”, “Princípios”, “História Popular”, “Discutindo a História”, “Repensando a História”, “História em Documentos”), que todos manuseamos —

em geral, mais os professores que os alunos, a quem de fato deveriam ser indicados os paradidáticos. Entretanto, essas coleções ora são produto da síntese de literatura acadêmica estrangeira, ora se utilizam de fontes de época como ilustração, fazendo, em geral, do documento um adereço e não um problema.

O que resulta desses movimentos editoriais é uma atitude ilustrativa e complementar em relação à utilização dos documentos históricos no processo de aprendizagem — como nos livros didáticos propriamente ditos —, ou então extraordinária, de intenção paralela e suplementar — como nos paradidáticos.

Recentemente, surgiu uma outra postura, em uma obra didática inovadora sustentada apenas em fontes. Aí também aparece a produção historiográfica, porém com o intuito de submeter a memória do fato a uma avaliação atualizada, revelando uma atitude sofisticada, mesmo que nem sempre facilmente incorporada (Faria et alii, 1988). Tenho notícias, inclusive, de que há colégios particulares abastados que utilizam a obra como leitura complementar — desvirtuando a concepção original. De todas as maneiras, me parece que a referida obra retorna ao ambiente do livro didático em que o aluno encontra a matéria pronta. É fato que esta não é a intenção do livro, mas a condição à qual está submetido pela cadeia normatizadora que integra.

Ainda nesse âmbito, gostaria de citar o caso de duas coletâneas recentes de documentos que estão à disposição no mercado atual (cf. Ribeiro & Moreira Neto, 1992, e Inácio & Luca, 1993), porém sem grande repercussão, talvez por lhes faltar a marca do didatismo que ativa um mercado tão poderoso em capacidade disciplinadora.

(Para uma reflexão acerca da relação entre ensino de história e indústria cultural, vide Fonseca, 1993.)

Documento como problema

A partir das anotações anteriores, pretendo lançar algumas idéias acerca de uma antiga prática: a utilização de documentos históricos em sala de aula. Essa prática caiu em desuso e por isso mesmo creio que sua defesa ganha em atualidade. Advirto, no entanto, que não se trata de retomar os mesmos procedimentos de outrora, em uma atitude saudosista, mas, ao contrário, buscar novas soluções para problemas atuais, ampliando os horizontes do exercício didático em História, seja no 1º ou no 2º grau.

Para tanto, a minha proposta sustenta-se na convicção da *necessidade de superar a cadeia normatizadora do conhecimento*, pronto, acabado e localizado, desabsolutizando as formas de conhecimento, mesmo o científico. Nessa cadeia de inserem como sujeitos passivos professores e alunos, sustentados pelo elo do livro didático — contribuindo para a reprodução de estruturas de pensamento dominantes de maneira acrítica, confundindo o *óbvio* com o saber. Trata-se, assim, de fazer da construção do conhecimento uma produção humana, em que se instale a ruptura com o senso comum, a partir de bases racionais e científicas.

Dessa maneira, a metodologia implícita proposta para o ensino de História deve ser encaminhada na direção de indagar a construção do conhecimento de algum objeto particular, revelando a relação que os homens estabelecem entre si e o mundo que os circunstancia.

A metodologia deve se sustentar sob bases dialógicas, ensejadas pela animação docente, e na atividade de pesquisa e investigação, identificada com o processo de aprendizagem. O objetivo deve ser a construção de conceitos, possibilitadores da produção de uma leitura de mundo.

Dentro dessa orientação, a construção do conhecimento histórico se sustenta no processo indutivo de conhecimento — partindo do nível do particular e do sensível para alcançar a conceituação e a problematização abrangente. Isto significa dizer que o ponto de referência são os documentos a serem trabalhados em sala de aula. Basicamente, trata-se de exercícios de leitura, não apenas de textos narrativos, mas privilegiando também os iconográficos — mais adequados a faixas iniciais do processo de aprendizagem. Assim, propõe-se que a metodologia adequada é aquela que perpassa as formas de assimilação de conhecimento: *percepção, intuição, crítica e criação* — definidas por Francisco Gutierrez em seu livro *Linguagem total*.

Desdobrando essa referência, entendo que a percepção e a intuição pertencem à dimensão do imediato, do empírico. A primeira forma é o nível em que o sujeito do conhecimento, sensível no caso, se depara com o objeto “em sua maioria”, em condição de distanciamento ou de estranhamento. A intuição por sua vez, é a forma em que a intersubjetividade se instala, provocando aproximações variadas acerca do objeto. A partir daí, deve-se delimitar o terreno da crítica, pois nem sempre a intuição e a percepção se colocarão em sintonia, da mesma forma como a sua identificação pode ser denunciadora de sua inconsistência. É a crítica dos dados observados e das hipóteses intuídas que demarca a dimensão racionalizadora e a *superação das obviedades*. O momento da

conceituação corresponde à criação propriamente dita, pois tem de ser acompanhada da afirmação de uma palavra, ou expressão, sintetizadora. Daí por diante, a criatividade se liberta para alçar vãos, entendidos como desdobramentos problematizadores.

Ora, esses instantes do processo proposto naturalmente são conduzidos e condicionados pela atuação docente. Como já indicado, este se identifica com a animação que deve estimular a produção do conhecimento, o que significa discutir a relação do sujeito com a circunstância de sua existência. Assim, o objetivo da animação didática deve ser abastecer os alunos de informações e dados e, ao mesmo tempo, conduzi-los à problematização. O professor deve estabelecer como objetivo um problema que o norteará e que deve ser a meta a alcançar. Unidade programática passa a ser entendida como um problema a ser trabalhado didaticamente. Para não ficarmos somente no reino da abstração, trago um exemplo construído em minha prática docente, em torno de um campo clássico da historiografia: a Expansão Marítima e Comercial.

De início, o problema: a Expansão Marítima e Comercial, ou seja, a construção da percepção européia do planeta, baseada na exploração colonial (sei que possivelmente o problema poderia ser outro, dependendo do enfoque a ser dado pelo entendimento e das opções programáticas e da animação docente). Clarificado o problema, resta levá-lo à sala de aula e os documentos se apresentam como o lugar do problema proposto.

O ponto de partida é uma obviedade do senso comum: “Você já viu o sol nascer?”. Creio que quase todos nós com rapidez diríamos que sim. Mas sei também que todos nós sabemos, nos dias de hoje, que é a terra que gira em torno do Sol e não o contrário, o que significa dizer que o que vemos não corresponde aos fatos. Cabe

indicar aos alunos que isto é um problema histórico, pois havia um tempo em que os homens — ocidentais, ao menos — não admitiam a hipótese do movimento da Terra. É a discussão copernicana do heliocentrismo *versus* geocentrismo. Tudo isto pode ser conduzido com humor e provocação em torno das visões em torno do Sol. Por exemplo, dizem que os baianos param para assistir ao Sol passar..., o que sabemos que não é possível, a não ser no nível do preconceito, identificado à instância da obviedade. Afirmções do senso comum são tomadas como documentos históricos, peças de interrogação social. O óbvio é fonte e objeto de crítica histórica.

Aí temos o gancho para a utilização de documentos de época. Por exemplo: contamos com cartas celestes dos séculos XV e XVI que nos mostram como o céu percebido do ponto de vista do hemisfério norte era bem conhecido dos europeus, enquanto o do sul era vazio de anotações.

Sabemos também que a cartografia do planeta foi um processo duradouro, que vai no mínimo de Colombo, em 1492, até o capitão Cook, em 1770, quando mapeia o continente australiano — e assim o movimento da Expansão Marítima Comercial ganha contornos cronológicos. A cronologia deve ser tomada como informações a serem analisadas a partir de uma interrogação, assumidas características de fonte.

O mapa-múndi é outra possibilidade de documento histórico. A oportunidade nos coloca a chance de desenharmos os trajetos das grandes navegações e suas datações para caracterizarmos o movimento e notarmos a marcha cartográfica. Ao mesmo tempo, localizamos as partes que compõem a representação usual do mundo. “Qual parte cabe ao Brasil?”, “Quem gosta de ficar por baixo?”, “... e no canto, ainda por cima?”. Ora, se o

mundo é redondo, se o espaço é vazio e não tem, “em cima” nem “embaixo”, se bola não tem meio — por que à Europa cabe ficar por cima e no centro, na nossa representação cartográfica? Os trajetos das grandes navegações e seu ponto de partida comum — o continente europeu — demonstram que a construção do mapa do mundo, ou simplesmente da imagem do mundo, é uma construção cultural européia ocidental. Eis a questão, que tem como referência básica o *Atlas de Mercator* — mas que não era a única proposta possível, como nos indica a existência do *Globo de Marini*, que representa o mundo de cabeça para baixo, segundo os padrões vigentes, sem falar na carta de Da Vinci, que representa o mundo fragmentado em fatias, tendo o pólo norte como elo. (Todas essas representações são facilmente encontradas em obras disponíveis nas bibliotecas públicas.)

O outro momento é o da descrição dessas empresas marítimas do início da época moderna. O instrumento básico das navegações eram as embarcações — e para tanto contamos com ilustrações descritivas dessas naus (novos documentos que podem ser utilizados): caravelas como a *Santa Maria*; galeões como *Mayflower*.

A organização de uma expedição pode ser debatida a partir da descrição do diário de Antonio Pigafetta, acerca do projeto de Magalhães, de onde se depreende a organização da marinharia e sua hierarquia, além do destaque da importância dos fogos na comunicação entre os barcos. O entendimento da armação de uma empresa marítima pode ser aprofundado com a *Relação do Capitão Gonneville*, que descreve em minúcias o que se carregava como alimento, armamento etc. e os perigos que corria uma expedição, bem como os fatores de sua motivação — a curiosidade e o comércio.

A descrição da chegada ao Novo Mundo podemos encontrar em uma curta passagem da crônica de Jean de Léry, assim como o contato entre as gentes pode ser trabalhado a partir da narrativa de Claude d'Abbeville (Abbeville, 1975). O escambo pode ser representado pelo colóquio tupi-francês que consta da obra citada de Léry (Léry, 1980). O mundo representado pela cosmografia do início da época moderna européia aparece em mapas em torno do Brasil, por exemplo, onde o que menos interessa é a perfeição cartográfica, mas a identificação dos elementos da exploração colonial: produtos, mão-de-obra e indicações das bases militares inimigas.

Ao final, devem ter se instalados instantes de criação. O aluno poderá ter montado uma apostila, com documentos intercalados por textos de própria autoria. Tal unidade pode ser complementada com a produção de um mapa surgido da criação individual ou coletiva em que o Brasil surja no meio e por cima, desde que se respeite a ordem das referências espaciais — e por que não dividir a Europa, como fazem com a Ásia em um conhecido jogo (*War*)?

Note-se que conceitos como o de escambo não são do universo vocabular do aluno. No entanto, o que importa é a construção do conteúdo do conceito que o aluno produz, a partir das atividades programadas com os documentos e informações históricas que o professor oferece no ambiente da animação. O conteúdo conceitual deve ser o objetivo, sendo a palavra apenas um acréscimo ao vocabulário. Disso resulta que a palavra do professor deve ser a última (na ordem da explicitação do conceito e não de sua sustentação), sendo a explicitação do conceito encaminhada no processo coletivo que surge da animação dialógica. Importante é ressaltar que *é o aluno que lê o mundo e não o professor*, que fica com

a função de orientador e animador; é o aluno que vivencia a percepção, a intuição, a crítica e a criação. O processo deve levar a que o aluno construa seu objeto de conhecimento, desenvolvendo-se como sujeito da investigação e, por consequência, como autor de valores, idéias, conceitos, palavras, discursos e textos, confrontados com a expressão dos colegas — ultrapassando o conhecimento comum que serviu como incentivação inicial.

Nesse percurso, entretanto, alguns processos lógicos devem ser enfatizados, como a *analogia* e a *diferenciação*, acompanhando a *análise* e *decomposição* dos objetos, alcançando algum tipo de *classificação*, *conceituação* e *avaliação* — nem que seja entre bem e mal. Complementarmente, os *processos mnemônicos* baseados em *associações livres* (sugiro o tom engraçado — por exemplo, volume e seios da Mona Lisa, contraste de claro/escuro e a careca de Shakespeare) que podem reforçar a fixação. Tudo isso dentro de uma coerência lógica, em que a problematização do objeto indique uma postura complexificadora da realidade para que o aluno relativize os seus conceitos e noções e, ao mesmo tempo, apure a sua relação com o mundo.

Contudo, os conceitos que devem resultar das atividades programadas são conceitos historicizados e não absolutizados, uma vez que sustentados na análise da documentação e dos testemunhos de época. Com efeito, garante-se, assim, “o terreno dum combate entre uma verdade sempre mutável e conceitos sempre anacrônicos; conceitos e categorias devem ser remodelados sem cessar, não ter nenhuma forma previamente fixada, modelar sobre a realidade do seu objeto em cada civilização” — nos ensina Paul Veyne (1987:162-163).

A rigor, essa exemplificação de procedimento define não apenas a *aprendizagem como um processo*, mas, sobretudo, parte do princípio de que *toda forma de conhecimento é processo*, reatualizando as nossas referências e expectativas. Sob tais condições, inclusive o erro torna-se um elemento condicional da processualidade da ciência. Todo processo de reflexão e construção do conhecimento precisa levar em conta, na expressão de Hilton Japiassu (1986), “o erro como condição da verdade”. Uma teoria sem erro seria, por certo, dogma absolutizado.

Pesquisa e leitura

Transformar a sala de aula em lugar de pesquisa histórica exige algumas considerações. A qualidade do encaminhamento proposto é atribuir ao ensino o sentido de iniciação à pesquisa. Inspiração semelhante encontra-se em Maria Cândida Proença, ao sugerir que o ensino de história deveria ser uma “iniciação ao pensamento histórico”. Trata-se, portanto, de enfatizar a integração ensino-pesquisa, com o compromisso de desabsolutizar a produção do conhecimento e evitar a mística da “superstição da ciência”, de que nos adverte Karl Jaspers (1989).

Isso significa dizer que não apenas alunos se envolvem na pesquisa, como o professor passa a ser exigido de maneira distinta do processo tradicional do ensino formal. Primeiro, que a indagação do aluno vai exigir do professor informações que muitas vezes ele não terá de imediato, exigindo dele estudo complementar. De resto, para cada unidade o professor deverá estabelecer um problema que estará articulado com fontes de seu conhecimento. Isso

requer pesquisa docente de ordem bibliográfica, mas igualmente de identificação de *corpus* documentais apropriados. *Não só a atividade discente e a sala de aula se tornam lugar de exercício da pesquisa, mas igualmente o professor se vê envolvido na tarefa de investigador, voltado para o exercício didático, rompendo a lógica normatizadora autoritária.*

Esse envolvimento com a pesquisa por parte dos professores pode servir como um pretexto para se rever a convivência profissional entre pares, para além das pautas das reuniões de coordenação que servem muito pouco para o debate em torno do trabalho docente. Em geral, essas reuniões recaem sempre sobre o exercício de um maior controle da sala de aula, a partir de comportamentos unívocos e, especialmente, da vida escolar do aluno.

Todavia, instaurar esse processo de investigação na aprendizagem suspende uma antiga etapa: a fixação. Ademais, essa etapa da aprendizagem define-se a partir de uma psicologia comportamental em que o aluno repete o condicionamento proposto, age conforme a norma, não despertando sujeitos, mas formando objetos de uma autoridade. Considerando-se que o conhecimento é produção do próprio aluno, tudo é fixação, ao mesmo tempo que esta perde seu sentido. Por outro lado, a cronologia e as biografias ganham um novo sentido, pois, não é a sua memorização que interessa, mas a sua interrogação. E finalmente, todo o processo passa a ser passível de avaliação, pois cada atividade de análise e interpretação de fonte pode resultar num exercício passível de avaliação e distribuição de notas, combinando-se ao procedimento tradicional da prova, que, por sua vez, perde seu caráter exclusivo.

De resto, considero que o procedimento didático proposto dispensa a utilização do livro didático. Estou convencido de que o exercício com os documentos de época são mais complexificadores e instauradores de uma ordem de saber mais adequada, mesmo porque considero que o mercado editorial é o mais poderoso instrumento da reprodução normatizadora do saber. Com efeito, em seu desdobramento essa postura pode aproveitar-se do mercado editorial de maneira renovada e mais inteligente, aproximando cada vez mais as pesquisas universitárias do universo escolar.

Além disso, essa metodologia proposta, baseada em testemunhos de época, é de longe mais adaptada às nossas condições de trabalho. Primeiro, o conjunto de fotocópias certamente sai mais barato que qualquer livro à disposição no mercado. Ademais o fato de que o investimento é distribuído a longo prazo, não requerendo grandes somas imediatas, é fator facilitador da vida dos alunos.

Aqui vai, no entanto, uma problemática que me assusta. É claro que ler documentos na íntegra e no original é atividade de eruditos especializados, que mesmo assim não dão conta de todos os universos. No entanto, sou um crítico das adaptações facilitadas, uma vez que o contato com o documento de época na forma mais próxima do original traz para junto do aluno a experiência da alteridade histórica. Isso significa experimentar vivenciando a historicidade dos fatos sociais — o vocabulário, o tratamento, as imagens, os recursos, o estilo, tudo isso compoendo as marcas da temporalidade que qualquer conceito (qualquer, insisto!) esvazia. Não há quem não experimente o que é historicidade apenas olhando e se possível lendo um *fac-símile*.

O perigo, porém, reside na confecção de extratos que muitas vezes podem deturpar a compreensão dos textos. Por isso, prefiro os documentos mais descritivos e menos valorativos, pois se contamos com apenas um extrato de um pensamento acerca do Brasil, como o de Frei Vicente de Salvador, autor de 1627, podemos reduzir a sua complexidade incorrendo em postura displicente. Fica a sugestão, nesses casos, de confrontar perspectivas distintas. Por exemplo, o citado memorialista e o tratado de Gabriel Soares de Souza, adiantando a discussão historiográfica propriamente dita.

Tangenciando, mas sem querer aprofundar, considero que, sobretudo no 2º grau, a discussão de abordagens teóricas e tratamentos metodológicos deve ser enfatizada, a partir da discussão de extratos textuais elucidativos e do exercício comparativo. Nesse sentido, a discussão historiográfica pode definir o perfil complexificador do curso de História de 2º grau, distinguindo-o mais claramente do 1º grau. Disso resulta que a própria historiografia pode ser abordada ensaisticamente como objeto de pesquisa na sala de aula. Trata-se, aí também, de caracterizar o conhecimento histórico como processo, além de evidenciar que a multiplicidade do real não se reduz à força das abstrações conceituais. Ademais, pode-se alcançar a compreensão de que, por vezes, a noção de erro é condicionada pelo instrumental intelectual e prático disponível. Tudo tomando um sentido relativizador dos limites do conhecimento, fazendo com que o próprio aluno se sinta à vontade para vivenciar eventuais equívocos e limitações.

Por outro lado, sei das dificuldades de leitura da maior parte dos alunos — e não mais apenas em escolas públicas. Além disso, não apenas a leitura é um problema na sala de aula, mas também a expressão oral e escrita.

Ora, no caso de História, ler não implica apenas textos narrativos, mas igualmente outros tantos testemunhos de época, como mapas, iconografia e as expressões artísticas em geral.

Uma pedagogia da animação com base na comunicação total não deixa de ser uma pesquisa de linguagens que pode ser aprimorada passo-a-passo. O trabalho com os documentos históricos desde cedo pode ser justamente uma fórmula para não adiarmos as tarefas que o mundo contemporâneo exige da escola — que o aluno compreenda a lógica dos meios de comunicação, especialmente os de massa, para não ser agente passivo da manobra de informações, reconhecendo outras visões de mundo, desabsolutizando-as e demarcando a sua identidade de sujeito da própria existência.

Octavio Paz, num dos seus muitos momentos de inspiração, já nos adiantava que “interrogar a linguagem é interrogar-nos a nós mesmos” (Paz, 1991:40). Isto não torna mais fácil a tarefa docente, mas deve nos servir de consolo desafiador, uma vez que a única tarefa válida da história é motivar o homem a se questionar. E se essa tarefa tem como condição interrogar as linguagens e discursos, devemos estar convencidos de que o único caminho possível é o da leitura, entendida como leitura de mundo.

Referências bibliográficas

- ABBEVILLE, Claude d'. *História da missão dos padres capuchinhos na ilha do Maranhão*. Belo Horizonte, Itatiaia; São Paulo, Edusp, 1975.
- AQUINO et alii. (1980). *História das sociedades*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico.
- ARRUDA, J. J. de A. (1977). *História moderna e contemporânea*. São Paulo, Ática.
- BACHELARD, G. (1972). Conhecimento comum e conhecimento científico. *Revista Tempo Brasileiro*; epistemologia. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, nº 28a, jan.-mar., pp. 27-46.
- CASTRO, T. de. (s.d.) *História documental do Brasil*. Rio de Janeiro, nº 28a, Record.
- FARIA, R. de M. et alii. (1988). *Construindo a História*. Belo Horizonte, Lê.
- FONSECA, S. G. (1993). *Caminhos da História ensinada*. Campinas, Papirus, 1993.
- FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- _____. (1991). *A importância do ato de ler*. São Paulo, Cortez.
- GASMAN, L. (1976). *Documentos históricos brasileiros*. Rio de Janeiro, FENAME.
- GUTIERREZ, F. (1988). *Linguagem total*. São Paulo, Summus.
- HESSEN, J. (1978). *Teoria do conhecimento*. Coimbra, Armênio Amado.
- INÁCIO, I. C. & LUCA, T. R. de (1993). *Documentos do Brasil colonial*. São Paulo, Ática.
- JAPIASSU, H. (1986). O erro como condição da verdade. *Revista Brasileira de Filosofia*. Rio de Janeiro, UFRJ, vol. III, nº 1. jul., pp. 113-123.
- JASPERS, K. (1989). Ciência e verdade. *O que nos faz pensar*. Cadernos do Depto. de Filosofia da PUC-RJ, nº 1, jun., pp. 104-117.
- _____. (1991). *Von der Wahrheit*. Muenchen - Zuerich, Piper.
- LÉRY, James. *Viagem à terra do Brasil*. Belo Horizonte, Itatiaia; São Paulo, Edusp, 1980.
- MARCELINO, N. C. (1990). *Pedagogia da animação*. Campinas, Papirus.
- NADAI, E. & NEVES, J. (1990). *História geral*. São Paulo, Saraiva.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1989). *Em torno a Galileu*. Petrópolis, Vozes.

- PAES, M. de H. S. (1985). O ensino de História no 1º grau: o uso de documentos. *Cadernos CEDES*; a prática do ensino de História. São Paulo, Cortez-CEDES, nov., pp. 47-52.
- PAZ, O. (1991). Leitura e contemplação. In: *Convergências*. Rio de Janeiro, Rocco.
- PROENÇA, M. C. (1990). *Ensinar, aprender História, questões de didática aplicada*. Lisboa, Livros Horizonte.
- RIBEIRO, D. & MOREIRA NETO, C. de A. (1992). *A fundação do Brasil; testemunhos, 1500-1700*. Petrópolis, Vozes.
- VESENTINI, C. A. (1984). Escola e livro didático de História. In: SILVA, M. A. (org.). *Repensando a História*. Rio de Janeiro, Marco Zero.
- VEYNE, P. (1987). *Como se escreve a História*. Lisboa, Edições 70.
- VIEIRA PINTO, A. (1979). *Ciência e existência*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno

Ubiratan Rocha*

Introdução

No entendimento de um grande número de pessoas, dar aula de História é algo muito simples de se fazer. Poucos se apercebem, entretanto, das inúmeras questões teóricas e ideológicas presentes a cada passo da narrativa histórica. Às vezes nem mesmo o próprio professor, habituado como está a repetir o mesmo assunto em diferentes turmas, se dá conta de que o caminho discursivo que segue é apenas um dentre diferentes alternativas possíveis de serem trilhadas. É comum, também, o professor esquecer que as pesquisas históricas e o ensino de História são, eles próprios, históricos já que tentam responder à questões colocadas num determinado contexto, lugar e época. São conhecimentos que não estão à margem da sociedade e que não são, portanto, neutros.

Um mesmo fenômeno histórico permite, pois, diferentes abordagens em face, principalmente, dos instrumentos teóricos de que o professor dispõe e do recorte da realidade que se quer representar.

* Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

A discussão permanente do que vem a ser História e de qual é a sua serventia, algo aparentemente irrelevante, permitirá, por sua vez, uma escolha mais consciente do caminho a ser seguido. Ela deve se fazer presente como forma de trazer à luz o inconsciente ideológico do professor, evitando-se, assim, que este se transforme, sem que o perceba, num instrumento da alienação.

Não se pode, por outro lado, dissociar o professor do espaço onde exerce as suas atividades. Tanto na rede pública quanto na rede privada de ensino de 1º e 2º graus observa-se a predominância de atitudes conservadoras em relação à História e ao seu ensino. Pela insistência na repetição dos mesmos conteúdos e formas de transmiti-los se produziu um modelo escolar de História difícil de ser superado. Inovações produzidas no conhecimento histórico que poderiam contribuir para oxigenar a prática docente encontram uma barreira constituída, justamente, por esse modelo, tradicionalmente aceito como sendo "a História". São poucas as oportunidades encontradas pelo professor para discutir, a partir do seu local de trabalho, as bases em que se assentam o conhecimento histórico e o exercício da sua profissão. Mudanças provocadas pela chamada Terceira Revolução Industrial certamente alcançarão a escola, obrigando-a a criar espaços de discussão na busca de alternativas de ajustamento aos novos tempos. Os professores de História que por dever de ofício têm a função de compreender e explicar as trajetórias das sociedades humanas, terão uma grande contribuição a oferecer. A sua primeira tarefa será, no entanto, o desenvolvimento de reflexões sistemáticas sobre a sua própria prática.

Há que se ter, por outro lado, clareza sobre as diferentes instâncias e articulações institucionais presentes

na escola para que os seus agentes possam desenvolver ações com estágios crescentes de consciência.

Transversalidade e atravessamento no sistema de ensino

A instituição ensino compõe juntamente com outras instituições uma rede de diferentes lógicas que interagem entre si, complementando-se e suplementando-se. Elas seriam, por si sós, estéreis não fossem as organizações, os estabelecimentos e as práticas que têm a incumbência, justamente, de materializar o que lhes é, formal ou informalmente, prescrito. As lógicas incluem, também, determinadas proscricções e o que lhes é indiferente.

As instituições são estruturas históricas fundadas num determinado momento da trajetória da humanidade. Elas passaram a condicionar as atividades humanas, tornando os homens sujeitos e objetos de suas próprias regras.

Dentro dessa ótica os estabelecimentos de ensino são concebidos como realizações das organizações de ensino, que por sua vez são informadas pela instituição ensino. O Ministério da Educação, nesses termos, pode ser "lido" como uma macro-organização que funciona como instância reguladora das várias organizações e estabelecimentos de ensino. Nos vários níveis encontram-se tensões entre as forças que desejam a mudança e as que desejam o *statu quo*: são a transversalidade e o atravessamento, respectivamente. Assim, em nível institucional temos o instituinte e o instituído; na organização: o organizante e o organizado, e no estabelecimento: o funcionamento e a função. Os primeiros são instâncias inaugurantes que possibilitam o surgimento do novo. Os

segundos constituem a instância do organograma, do conservadorismo, do *statu quo*...

Um estabelecimento escolar é, desse modo, o espaço de conscientização mas também de alienação; do adestramento dos corpos para serem livres mas também para serem explorados; da luta entre utopias voltadas para a construção de um novo futuro e de ideologias voltadas para o passado... É o espaço penetrado também por outras instituições como a família, a Igreja etc.

A educação, por sua vez, faz-se presente em outros estabelecimentos e organizações. Penitenciárias, quartéis, empresas são exemplos, dentre outros, de espaços onde a instituição ensino convive imbricada à lógica principal.

A atuação do professor, desse modo, não deverá ater-se apenas à sala de aula se ele se dispõe a lutar por mudanças sociais. Para serem efetivas elas têm de alcançar toda a malha social. A instância da transformação por excelência, no entanto, é a da prática, entendida como a ação da força de trabalho qualificado sobre o objeto que se quer transformar. A prática do professor se dá fundamentalmente nos estabelecimentos de ensino. Neles atua no sentido de transformar o ambiente para que os alunos, sujeitos da aprendizagem, também se transformem.

Os novos paradigmas tecnológicos e organizacionais colocaram a mão-de-obra docente como elemento-chave para o novo padrão de acumulação. Um salto qualitativo em termos do desenvolvimento econômico nacional estará na dependência da multiplicação do contingente populacional submetido a um ensino de qualidade. Sem professor qualificado não haverá, certamente, ensino de qualidade.

Em História, pensamos ser uma educação de qualidade aquela que permita ao aluno construir em seu ser

instrumentos teóricos tais que lhe possibilitem uma leitura crescentemente objetiva da realidade social. Assim sendo, a prática do professor deverá estar voltada para a aquisição e treino no manejo dos conceitos das Ciências Sociais pelos seus alunos. A posse dessas ferramentas inscreve-se na idéia de transversalidade, uma vez que elas permitem transformar objetos e, portanto, criar o novo.

A prática do professor é fundamentalmente discursiva. A fala constitui um instrumento de controle grupal. Ela própria, no entanto, é controlada: manejada pelo professor, é submetida não só às regras da gramática e da teoria eleita como fundamento da disciplina como também às institucionais e às do estabelecimento. O professor nem sempre se dá conta disso. Ter consciência das regras a que os diferentes textos são submetidos permitirá, por outro lado, um melhor aproveitamento das possibilidades de mudança, bem como do conhecimento da sua direção e limites.

O currículo é uma peça-chave no condicionamento do discurso escolar. Ele fornece as principais diretrizes para as ações de controle social. Desempenha o papel de atravessamento. Por mais progressista que possa ser um currículo proposto, ele não deixa de representar o imobilismo, já que a realidade é tão rica e dinâmica que jamais um currículo poderá captá-la plenamente. Ele constitui o ponto de vista de um determinado grupo hegemônico num dado momento. Já o currículo real, por outro lado, poderá propender para um maior ou menor grau de alienação ou conscientização em face dos agentes envolvidos na prática cotidiana, tal a autonomia relativa do estabelecimento frente às outras instâncias.

Os regulamentos são parte integrante da vida grupal. Eles não são, por si sós, bons ou maus. Eles podem ser, isto sim, adequados ou não à finalidade a que se destinam. A falta de percepção da dialética do real leva muitas vezes as pessoas a tomarem a variável pela constante. A insistência na manutenção de regras que não atendem mais à realidade para a qual foram formuladas pode produzir uma situação de reacionarismo e mesmo esclerose organizacional.

O ensino de história sob o impacto das novas tecnologias

Já se fazem sentir em nossa sociedade os primeiros impactos da chamada Terceira Revolução Industrial. Esta, como todas as revoluções tecnológicas anteriores, será também irreversível. Alcançará, pelo menos nos seus efeitos, mais dia menos dia, todos os povos do planeta. O novo ambiente cultural em construção implicará a reformulação das atuais regras de convivência, incluindo-se aí a relação entre o capital e o trabalho, em nível nacional e internacional. A continuidade da apropriação da mais-valia se dará crescentemente, sobre a edificação de um novo perfil de trabalhador, certamente com maior escolaridade e submetido à cultura da qualidade, características estas já observadas nos países hegemônicos do sistema capitalista. Caminhamos, ao que tudo leva a crer, para a chamada sociedade do conhecimento, em que um crescente número de ocupações envolverá operações simbólicas. O domínio de códigos originários de diferentes campos científicos se tornará imprescindível para se poder viver com um mínimo de consciência nesse novo mundo.

Não se pode, obviamente, atribuir apenas à escola a responsabilidade pela atualização cultural. Já assinalamos que a instituição ensino permeia várias outras organizações. Sem uma escola de qualidade, entretanto, dificilmente as camadas subalternas conseguirão construir um perfil que as habilite a uma melhor remuneração no mundo do trabalho.

A economia brasileira cresceu cerca de cinquenta anos até a crise dos anos 80, utilizando um trabalhador com um baixo índice de escolarização. O padrão europeu ocidental na última década foi o de crescimento econômico sem praticamente incorporar mão-de-obra. Nos Estados Unidos a produtividade da agricultura reduziu para cerca de 20% da população econômica ativa o número de trabalhadores empregados. No setor secundário a tendência é também para racionalização do fator trabalho. O padrão industrial brasileiro nos anos 90 parece indicar um caminho semelhante, ou seja, desenvolvimento e desemprego. Assim, qualquer reflexão sobre a escola, pensamos, não pode deixar de levar em consideração os impactos das novas tecnologias sobre a força de trabalho e, portanto, sobre a sociedade. O ensino de História deverá ser capaz, se estiver em sintonia com o seu tempo, de contribuir para que o aluno possa ler o seu entorno social qualificando-o, assim, ao mesmo tempo, para uma atuação política consciente e para o mundo do trabalho.

A ação política do professor no espaço do estabelecimento de ensino é de importância fundamental, já que a produtividade da sala de aula está intimamente ligada à organização da escola. As associações de docentes em nível de 1º e 2º graus das escolas públicas, por exemplo, constituem uma possibilidade de construção de uma representação autônoma da categoria em relação

ao Estado, capaz de estabelecer diálogos com a direção do estabelecimento, com governo e com diferentes entidades civis organizadas. A hegemonia do professorado nos seus locais de trabalho é fundamental para a organização sindical e pedagógica. Os professores com formação humana, como os de História, podem dar uma grande contribuição para a reorganização da escola, na medida em que possuam instrumentos eficazes de leitura da realidade social. A reorganização do sistema público de ensino passa, assim, não só por uma luta política mais ampla em nível do controle do Estado, como pela influência político-pedagógica nos diferentes estabelecimentos de ensino. A reversão do quadro de descrédito que se abateu sobre a escola pública é fundamental ao bom desempenho profissional. Sem uma escola de qualidade não se amplia o contingente de origem popular intelectualmente capaz de ingressar e influir nos espaços penetrados pelas novas tecnologias.

A organização da escola é necessária mas não suficiente para se ter um ensino de qualidade. Pois, discurso político bem intencionado e competência organizativa não bastam. É necessário que se tenha também competência técnica na área em que o professor se formou. Isso significa conhecer bem não só os conteúdos, como diferentes metodologias para que se possa escolher a mais adequada ao seu ensino.

Um equívoco comum ao professor de História é o seu desprezo pelas tecnologias de ensino. O tecnicismo alienado dos anos 70 gerou um preconceito burro em relação às tecnologias. Procurava-se à época "vender" a técnica como algo neutro. Deixavam-se de lado as questões políticas e sociais vividas pelo país e pouco se refletia sobre as correlações entre conteúdo a ser trabalhado e a técnica mais adequada.

O insucesso do professor de História, na maioria das vezes, não deriva propriamente da falta de domínio do conteúdo mas sim de uma postura conservadora na sua utilização. Mesmo um conteúdo tradicional pode sofrer determinados recortes para que se transforme num objeto adequado ao processo ensino-aprendizagem. Uma vez transformado em meio, sobre o qual vai incidir o trabalho do aluno, funcionará como alavanca para o desenvolvimento da inteligência. Há que se ficar atento, no entanto, para as implicações ideológicas que acompanham a escolha da técnica e do conteúdo, pois, tanto uma como outra, estarão atreladas ao objetivo que se quer atingir. O que significa dizer que conterà a marca da visão de mundo do professor, ou seja, fundamentalmente da forma como concebe a História e o ensino.

Um fato que merece reflexão na prática do professor de História é o uso abusivo das aulas expositivas. O hábito é assimilado já no 1º e 2º graus e depois consolidado na universidade, quando o aluno de História passa a assistir a brilhantes explanações de seus mestres. O exagero no uso do método certamente conduz à produção de um alunado de baixo senso crítico, uma vez que este é colocado na condição de objeto a ser moldado. Discordar ou defender um ponto de vista diferente é muito difícil para aqueles que têm à sua disposição apenas as informações passadas pelo mestre ou contidas no livro didático. Sem alternativas, resta a esse aluno assumir um padrão de passividade intelectual sem aprender os caminhos que levem à busca e criação do conhecimento. Não aprendendo a andar sozinho, sem produzir as suas próprias conclusões, tornar-se-á um alvo fácil de manipulação de toda sorte.

Esse tipo de ensino cai como uma luva para a visão positivista da História. Parece que um foi feito para o

outro. História linear, causal, evolutiva, política, dos vencedores, dos heróis, constituem, no seu conjunto, o alvo da preferência desse professor.

A aquisição de estruturas mentais que permitissem à população desenvolver análises críticas da realidade social, certamente, não foi do interesse das elites dominantes tanto da República Velha, do Estado Novo, como durante o período compreendido pela Guerra Fria. As implicações para as estruturas de poder tanto em nível nacional como internacional parecem óbvias: pobreza consciente, redundância, sem sombra de dúvida, numa organização política contrária aos interesses hegemônicos internos e externos. Contingentes de origem rural foram educados e disciplinados no próprio espaço da fábrica, tendo a máquina como principal professor. O fim da Guerra Fria com o conseqüente alijamento do modelo soviético de socialismo como opção ao desenvolvimento econômico, as novas tecnologias que estão a exigir um trabalhador de maior nível de escolarização e o esgotamento da fase de industrialização via substituição de importação parecem convergir no sentido de criar possibilidades de reversão do quadro de abandono do ensino público apesar da perda da capacidade de financiamento do Estado brasileiro.

O perfil de trabalhador hoje necessário à produção capitalista de ponta é aquele que possua uma certa capacidade de análise crítica da realidade, ou seja, que combine o raciocínio dedutivo e o indutivo. Espera-se que o trabalhador possa utilizar no seu espaço de trabalho determinados princípios gerais e, ao mesmo tempo, tirar conclusões a partir de uma certa variedade de informações da sua prática diária. Decisões rápidas e redução de níveis hierárquicos têm se mostrado eficazes no aumento da produtividade do trabalho. Esse preparo para pensar

a realidade e para tomar decisões não é adquirido apenas na empresa. Ele requer escolaridade. E o ensino de História pode vir a ter um papel fundamental na produção desse perfil de trabalhador.

As contradições dessa lógica é que a mesma capacidade de raciocínio, organização e ação que servem à nova fase de acumulação capitalista servem também às lutas populares. A mesma cabeça que ajuda a produzir valor também estará preparada para ganhar consciência da lógica capitalista e produzir novas alternativas de minimização da exploração. Assim, a contradição que venha a existir será entre o capital e o trabalho, e não em termos de estruturas incompatíveis de conhecimento. Espera-se que o conhecimento adquirido sob essa concepção de ensino-aprendizagem venha a servir tanto para a resolução dos problemas inerentes ao simples ato de viver quanto para a valorização do trabalhador no mercado de trabalho.

Em busca de uma metodologia de ensino-aprendizagem voltada para a formação de sujeitos críticos

O ensino de História, pensamos, deve levar ao refinamento do pensamento. Classificar, descobrir critérios contidos em classificações, comparar, relacionar etc. são algumas das atividades mentais que deverão caminhar juntas com o ensino de História. A função de repassador de informações, que muitos professores ainda entendem ser a sua principal tarefa, há muito se tornou anacrônica e em pouco tempo será atropelada pelas novas tecnologias. A multimídia, por exemplo, poderá num futuro próximo nivelar professores e alunos em termos de

acesso à informação. Um único *compact disc* pode conter vários volumes de uma enciclopédia. Com um simples clicar do *mouse* pode-se consultar informações que levariam muito tempo para serem pesquisadas. Esses serviços já estão sendo produzidos por equipes interdisciplinares em diferentes países, basicamente por empresas capitalistas ligadas à produção de bens culturais. Som, imagem parada, imagem em movimento, documentos históricos, textos explicativos etc. poderão ser rapidamente acessados. Tem-se assim, ao alcance apenas do dedo indicador, ao mesmo tempo a diacronia e a sincronia, textos estruturais, conjunturais. Pode-se consultar várias vezes o conteúdo sem a necessidade da mediação do professor. Esses equipamentos não substituirão o professor, mas o professor com o perfil tradicional, pelo menos nas escolas de clientela de maior poder aquisitivo estará, certamente com os dias contados.

Para se descobrir e dominar a lógica interna de um determinado conhecimento, entretanto, há que se adotar uma postura ativa diante do objeto que se quer apreender. Para tanto é necessário desmontá-lo e remontá-lo, não necessariamente obtendo-se o mesmo produto final. O conhecimento é produzido, assim, mediante ação do sujeito sobre o objeto que se quer conhecer, isolando-se as partes que compõem o todo, produzindo novas combinações etc. Os textos históricos não fogem à regra. Eles também seguem o mesmo padrão. Mesmo sobre temas exaustivamente pesquisados pode-se produzir o novo, a partir de novos enfoques teóricos. Assim sendo, se se pretende um tipo de aprendizado que não fique apenas na superfície, no aparente, é necessário criar condições para que o aluno adquira os instrumentos conceituais que lhe permitam decodificar idéias já existentes e produzir novas.

A base de tudo são os conceitos que são representações desenvolvidas historicamente pela sociedade humana. Eles têm na palavra o seu símbolo mais usual. A palavra pertence a um sistema de classificação e possui como referente não um objeto ou ser singular mas um objeto formal, ou seja, algo previamente classificado. A palavra simboliza, assim, uma classificação. O aprendizado dessas classificações começa já desde o nascimento, quando as marcas culturais vão sendo inconscientemente assimiladas. Ao compartilhar significados comuns é possível aos falantes produzirem trocas simbólicas. Assim, significados comumente adquiridos passam a constituir as senhas que permitirão a decodificação simbólica e, portanto, a comunicação. Desse modo, para se operar conscientemente com as idéias é preciso que se domine tanto o significante quanto o significado. Para comunicá-las, o signo deverá ser comum ao grupo, ou seja, que tanto a forma quanto o significado sejam compartilhados.

O que ocorrerá se um determinado emissor veicular pensamentos utilizando-se, fundamentalmente, de conceitos complexos e os seus ouvintes compartilharem apenas o significante e não o significado transmitido? Obviamente não haverá comunicação. Essa situação é muito fácil de ocorrer nas aulas de História, principalmente quando na sua narrativa o professor se utiliza dos conceitos das Ciências Sociais que são veiculados basicamente pelas palavras da linguagem natural. Estas são polissêmicas por excelência, e mesmo contextualizadas prestam-se à produção de diferentes significados pelos receptores. O que acontece normalmente é que o professor não se apercebe de que até chegar a construir conceitos com os quais opera percorreu uma longa trajetória. E mesmo que tenha consciência disso, certamente, não conseguirá resgatar o caminho percorrido

para que também o aluno possa trilhá-lo. Há que se dominar uma metodologia apropriada para que os conceitos complexos usados na narrativa histórica possam ser mediados, tornando-se significativos para as clientelas de 1º e 2º graus.

Um procedimento usual do professor de História é introduzir na estrutura diacrônica da narrativa a sincronia da explicação. Interrompe-se a narrativa para a explicação de uma idéia e volta-se à narrativa posteriormente. Esse mecanismo muitas vezes inconsciente deverá ser ampliado, como método, para além da exposição didática. A utilização de variados recortes textuais, tendo em comum um mesmo conceito central, permitirá ao aluno observar diferentes adequações para um mesmo conceito. Ao trabalhar sobre eles o aluno experienciará usos explicativos similares em diferentes contextos, apreendendo informações e, ao mesmo tempo, apropriando-se do conceito e das suas possibilidades enquanto instrumento passível de ser operado em situações diversificadas.

As palavras utilizadas para se veicular os conteúdos históricos são praticamente as mesmas da fala cotidiana, mas os seus significados não necessariamente o são. Elas não são unívocas como, por exemplo, os símbolos usados na linguagem matemática. Mesmo contextualizadas, as palavras podem assumir significados variados para os não-iniciados nos códigos próprios do grupo. A regra é o aluno dominar os conceitos do senso comum e não os de caráter mais complexo como os empregados pelas Ciências Sociais. Definir previamente o conceito nem sempre é o caminho mais produtivo. Há que se propiciar um ambiente tal que se permita ao educando construir a ponte entre o significado que já possui e o correlato de maior nível de abstração proposto.

O aluno não é, assim, uma tábula rasa, onde se pode imprimir conhecimentos. Há que se levar em conta, pois, todo um acúmulo anterior, sobretudo na forma como trabalha a informação. Grande parte do seu conhecimento é elaborado no nível do subconsciente, que possui uma grande capacidade de armazenagem de dados e de processamento de informações. *Locus* do pensamento intuitivo, essa região é responsável por soluções que passam despercebidas da consciência. Elas emergem como que de repente, sem que se saiba ao certo a mecânica da sua produção. Essa sabedoria existente nos seres humanos não pode ser negligenciada, pois constitui um patrimônio pertencente à história das pessoas. A escola não pode desconhecer-la.

A solução intuitiva surge basicamente quando faltam à consciência dados e/ou métodos analíticos que possam ser trabalhados diretamente por esta. A compreensão da realidade ocorre de forma direta sem a mediação dos conceitos. O pressuposto para que o aluno desenvolva pensamentos crescentemente objetivos passa a ser, assim, a superação do pensamento intuitivo sem que se perca de vista, entretanto, a importância deste como uma forma alternativa de compreensão da realidade.

Uma outra instância processadora de informações é o inconsciente. Ele está submetido fundamentalmente à lógica do triângulo edipiano. É o espaço do significante, onde diferentes imagens, apropriadas em diferentes épocas, são associadas sob o primado do desejo. Problemas diurnos são trabalhados sob a forma de sonhos. Estes dificilmente conseguem romper as diversas barreiras impostas pela censura e chegar inteligíveis à consciência. Mesmo assim, podem apontar soluções que são acatadas sem que na maioria das vezes questionemos a sua origem ou razão de ser. Assim, as distintas associações simbólicas

produzidas no inconsciente não precisam necessariamente ser decodificadas pela consciência para produzirem efeitos. Elas se tornam apenas disponíveis como que decidindo o caminho a ser trilhado. Decisões afetivas e cognitivas são, assim, tomadas, muitas vezes, à revelia da nossa consciência.

Obviamente a tarefa do professor é priorizar a lógica da realidade, pois ela funciona como balizamento para o pensamento racional. Essa forma de pensamento tem a atribuição de, em última instância, fornecer os critérios da verdade objetiva. Não se pode, entretanto, desconhecer o inconsciente e o subconsciente — níveis topológicos do aparelho psíquico —, uma vez que neles encontram-se processadores que podem suprir carências de bases racionais do pensamento. Funcionam, em muitas situações, como as únicas formas de pensamento possível.

Os textos históricos são construções lógicas aceitas, comumente, como verdadeiras pelos professores. Eles funcionam como se fossem a própria realidade histórica. Tem-se como algo implícito que os textos escritos ou verbais, ao serem introjetados pelo aluno, substituirão formas subjetivas de pensamento. O que acontece é que nem sempre o aluno se apropria da lógica subjacente ao discurso, permanecendo no aparente, decorando e repetindo informações. O imaginário do aluno, por outro lado, não é suficientemente explorado para que se possa a partir dele estabelecer eixos conceituais que possibilitem trocas dialéticas entre o aluno, sujeito do conhecimento, e o objeto a ser conhecido, e entre as suas distintas instâncias do pensamento.

Por que então não fazer o aluno falar e, aí sim, encontrar a partir das suas questões o conteúdo que lhe seja significativo? Construído em torno de um conceito central correlato ao espontâneo utilizado pelo aluno, esse

conteúdo poderá servir de mediação entre as representações particulares do aluno e o conhecimento universalmente produzido, que tem como porta-voz o professor.

O que se pretende, na verdade, é que as representações do aluno, conscientes ou não, possam servir de elo entre o que ele já sabe e o que se supõe necessário que ele venha a saber.

Pode-se alegar em relação a esse indicativo de método que o mesmo poderá levar a um desregramento que desfigure a História tal como a conhecemos hoje em sua forma tradicional ainda dominante no 1º e 2º graus. Atrelada à linearidade própria da História factual, essa concepção de história, entretanto, vem perdendo espaço na academia: são, basicamente, as Histórias analíticas voltadas para temas específicos, muitas vezes marginais, que vêm ocupando o lugar da História tradicional. Estas têm o mérito de trazer à luz percepções e motivações dos oprimidos deixadas de lado pela impessoalidade das histórias baseadas nas estruturas.

Ao se trazer à cena as diferentes falas históricas sem a preocupação com uma teoria que possa ordená-las e dados que possam suplementá-las, pode-se cair, por outro lado, num relativismo inconseqüente. Para não se fazer simplesmente memória em vez de História há que se desenvolver um esforço teórico para se contextualizar os vários testemunhos. Diferentes pontos de vista são, entretanto, importantes, não para que se possa tomar partido de um ou outro, mas para se compreender melhor a realidade, já que se terá acesso a diferentes óticas.

Alguns aspectos podem ser levantados sobre essa forma de se conceber a história e sobre o encaminhamento metodológico de ensino proposto. A fala do aluno pode assumir no ensino a mesma função que a fala do

oprimido na História das Mentalidades. O aluno é testemunha da sua época, tanto do cotidiano como dos acontecimentos que têm notícia pelos meios de comunicação. Coordenado por um professor capaz, o seu imaginário poderá servir como matéria-prima para a produção de uma História instantânea. Resgatar, no entanto, as diferentes falas numa sala de aula e adicionar mais uma, a do professor, seria fazer algo semelhante à memória em relação à História. Não há, por outro lado, a necessidade de a opinião do professor ser a palavra final, sufocando as demais. O ensino de História não deve ser, portanto, encarado como um produto e sim como um processo que admite diferentes enfoques, conclusões provisórias e relativas. A produção textual dos alunos, verbal ou não, decorrerá, assim, das trocas horizontais entre os pares e verticais, com base na análise crítica de uma pluralidade de pensamentos de diferentes épocas e lugares que a linguagem escrita e outros meios de comunicação permitem fazer com que fiquem disponíveis. São pensamentos que ganharão vida ao serem repensados e comunicados. A atividade mental de pensar, além de recriar o pensamento, produzindo novidades, deixará marcas mnemônicas no sujeito cognoscente, passíveis de serem resgatadas, *a posteriori*, para serem aplicadas em diferentes situações de vida.

O equivalente à memória para o ensino da História é o senso comum. O que vai permitir que se produza uma instância crítica sobre o próprio pensamento é o exercício da reflexão e para isso é indispensável a posse de categorias e conceitos adequados ao objeto da reflexão, isto é, às idéias do senso comum. Um ensino de História que não contenha essa preocupação estará, certamente, a serviço do atravessamento, ou seja, do imobilismo.

Espera-se que, no mais curto espaço de tempo, transformações significativas sejam implementadas no ensino da História, possibilitando, assim, que um número crescente de brasileiros possa apropriar-se de formas eficientes de pensar a realidade, habilitando-se, como operadores simbólicos, às novas tecnologias. Sem que o conjunto da população adquira um mínimo de conhecimento da nossa trajetória como povo dificilmente se poderá produzir um projeto não-excludente de nação.

Referências bibliográficas

- BARREMBLIT, G. (1992). *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos.
- BAZARIAN, J. (1988). *O problema da verdade — teoria do conhecimento*. 3ª ed. São Paulo, Editora Alfa-Ômega.
- BRENNER, C. (1975). *Noções básicas de psicanálise: introdução à psicologia psicanalítica*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Imago; São Paulo, Ed. da Universidade de São Paulo.
- FOUCAULT, M. (1984). *Microfísica do poder*. 4ª ed. Rio de Janeiro, Edições Graal.
- FREUD, S. (1972). *A interpretação dos sonhos (segunda parte) e sobre sonhos*. Volume V (1900-1901). 1ª ed. Rio de Janeiro, Imago.
- FREITAG, B. (1993). Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano — I. In: GROSSI, E. P. & BORDIN, J. (orgs.). *Construtivismo piagetiano um novo paradigma sobre a aprendizagem*. 4ª ed. Petrópolis, Vozes.
- LE GOFF, J. (1990). *A História Nova*. São Paulo, Martins Fontes.
- PIAGET, J. (1983). Problemas de psicologia genética. In: *Piaget*. São Paulo, Abril Cultural (Col. Os Pensadores).
- . (1973). *Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento*. 1ª ed. Rio de Janeiro, Forense.

- PIAGET, J. (1989). *Seis estudos de Psicologia*. 1ª ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária.
- SCHAFF, A. (1991). *História e verdade*. 3ª ed. São Paulo, Martins Fontes.
- SILVA, M. B. N. da (1976). *Teoria da História*. São Paulo, Cultrix.
- Tempo Brasileiro* nº 29. A linguagem e os signos. Comunicação, poética, semiologia: textos básicos. Abr.-jun. 1972.
- VYGOTSKY, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. 1ª ed. São Paulo, Martins Fontes.

O ensino de História no contexto das transições paradigmáticas da História e da Educação

Marília Beatriz Azevedo Cruz*

Uma concepção positivista da História, caracterizada pela idéia de um conhecimento absoluto, definitivo, pois comprovado pelos “fatos”. Transformações que ocorrem de maneira mecânica, num encadeamento de causas e conseqüências. A História, como um conhecimento global, organizando todo o passado da humanidade num *continuum* harmonioso, que sofre transformações em conjunto, como se a humanidade se constituísse num todo que evolui a partir de causas e conseqüências comuns. Enfim, há um conhecimento pronto, acabado, não passível, portanto, de questionamento.

Essas foram as concepções de História encontradas nas respostas de um grupo de alunos pós-graduados aos quais foi solicitado que respondessem à pergunta “O que é História?”.

Objetivando investigar as concepções predominantes de História em um grupo de pessoas detentoras de diploma de nível superior, oriundas de diferentes áreas do conhecimento, realizamos a pesquisa em cursos de pós-graduação em Educação, que se caracterizam, do

* Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

ponto de vista da clientela, por congregar alunos de variadas formações.

As respostas foram organizadas, então, em cinco grupos que reuniam conceitos de História que expressavam basicamente o mesmo conteúdo: (a) A História é o passado, ou seja, a História é “o acúmulo das experiências vividas” ou “uma sucessão de fatos encaixados entre si”; (b) A História é um conjunto pronto, acabado, de conhecimentos sobre o passado, “é o registro dos acontecimentos em diferentes épocas vividas pelo homem”; (c) A História estuda as transformações sofridas pelas sociedades humanas ao longo do tempo; (d) A História preocupa-se com os fatos “importantes” do passado; (e) A História preocupa-se em estabelecer relações de causa e efeito entre os fatos.

As referidas respostas e a visão ingênua e mesmo depreciativa da História, que transparece nas referências geralmente irônicas aos “nomes e datas”, à “decoreba” ou ao caráter ilustrativo da “cultura inútil”, são frutos, obviamente, da natureza do ensino de História que ainda predomina nas nossas escolas.

Diante dessa constatação cabe realizar uma reflexão sobre o ensino de História que tem predominado nas escolas de 1º e 2º graus, tanto em relação às questões específicas relativas à produção do conhecimento histórico, quanto ao contexto mais amplo da educação e da sociedade.

A crise do ensino de História no contexto da crise da Educação

A crise atravessada pelo ensino de História e, aliás, pelo ensino em geral pode ser caracterizada como o desaguadouro de um conjunto de crises que constituem

o pano de fundo de nossa sociedade. Os dados relativos ao analfabetismo, evasão escolar e ao próprio mercado de livros evidenciam uma sociedade predominantemente iletrada, cuja maior parte da população vivencia um verdadeiro *apartheid* cultural.

Os problemas de aprendizagem têm gerado uma série de trabalhos cujo denominador comum é o fato de questionarem os métodos tradicionais de ensino e os currículos oficiais, em suma, a própria estruturação da escola. O modelo tradicional tem-se caracterizado pela transmissão de conhecimentos apresentados ao aluno como verdades inquestionáveis e pela hierarquização expressa, tanto na valorização/desvalorização das diferentes disciplinas, quanto na desvalorização do saber do aluno e da sua realidade. Além disso, promove uma visão limitada do conhecimento, favorecendo a formação de mentes acríticas e passivas, meros repositórios de fatos e informações fragmentadas, contribuindo para uma concepção também acrítica da sociedade que passa a ser aceita, também, como pronta e acabada, portanto, não passível de ser transformada.

Mister destacar que o maior desafio que se apresenta aos professores é a educação das camadas populares da sociedade, que não têm encontrado na escola o atendimento necessário para a superação das suas dificuldades.

Com certeza a formação dos professores tem contribuído para dificultar a superação desses problemas. Não podemos ignorar, obviamente, as dificuldades que afetam a educação como um todo, mas uma sólida formação, que aliasse o preparo nas questões relativas ao conhecimento a uma consistente formação pedagógica, provavelmente poderia ajudar a reverter esse quadro insatisfatório.

A crise no âmbito da produção do conhecimento histórico

Para que possamos entender melhor a crise do ensino, é necessário buscar seus fundamentos também na crise que permeia o campo da produção do conhecimento histórico, pois, na verdade, a primeira é, em grande parte, decorrente da segunda.

Em 1941, Marc Bloch (s.d.) observava que, apesar de velhíssima, a História era uma ciência na infância. Aparentemente contraditória, a afirmação referia-se, na verdade, ao fato de que por História já se designaram lendas, crônicas e todo tipo de ficção, mas que como empreendimento de investigação, que esforçava-se, “finalmente, por penetrar além dos fatos de superfície; por rejeitar, após as sedução da lenda ou da retórica, os venenos (...) mais perigosos da rotina erudita e do empirismo disfarçado de senso comum” (id., *ibid.*: 22), a História, aliás, como todas as ciências humanas, encontrava-se engatinhando em relação aos problemas essenciais do seu método. Referindo-se às transformações ocorridas nas ciências da natureza, fruto da audácia de alguns cientistas que revolucionaram modelos tradicionais, criando novos conceitos que ampliaram a possibilidade de aproximação e análise de objetos antes imperscrutáveis, menciona a teoria cinética dos gases, a mecânica einsteiniana e a teoria do *quanta*, que “alteraram profundamente a idéia que ainda ontem toda gente formava da ciência” (id., *ibid.*: 22). Continuando, Bloch observa que as referidas teorias tornaram a ciência mais flexível, e “substituíram, em muitos pontos, o certo pelo infinitamente provável; o rigorosamente mensurável pela noção da eterna relatividade da medida” (id., *ibid.*: 22). Conclui, portanto que, se dentro das próprias ciências

físicas o modelo tradicional deixara de ser o único, podia-se aceitar muito mais facilmente a idéia da adoção de modelos alternativos de produzir conhecimento no campo das ciências humanas.

Duas décadas depois, Kuhn (1991) questiona o que ele cunhou com o termo *paradigma*, ou seja, o conjunto de regras e padrões estabelecidos que proporcionam modelos para a produção de conhecimento científico. A subordinação a esses paradigmas — leis, teoria, aplicação e instrumentação — garantiria ao pesquisador a filiação à comunidade científica do seu tempo. O questionamento de Kuhn consubstancia-se na formulação de uma tese, que se refere tanto às ciências físicas e matemáticas quanto às ciências humanas, de que o progresso da ciência ocorre como um processo contraditório, marcado pelas revoluções do pensamento científico, em contradição à crença de um desenvolvimento caracterizado pelo acúmulo gradativo do conhecimento. Ele procura demonstrar que esses paradigmas se estabelecem a partir de descobertas significativas, que abrem novos campos de trabalho para as gerações subseqüentes de pesquisadores. A explicitação de problemas e métodos e a fecundidade do novo campo passariam a definir as regras aceitas para a produção de conhecimento e, conseqüentemente, o conteúdo educativo para os estudantes que se preparam para ingressar na comunidade científica. Em suma, ele chama de *paradigmas* “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (id., *ibid.*: 23). O modo como esses paradigmas se impõem aos pesquisadores leva-os a uma atitude de subordinação aos esquemas preestabelecidos de pesquisa e a uma atitude de rejeição ao novo. Na verdade, os

fenômenos que não se encaixam no modo tradicional da prática científica tendem a ser deixados de lado. Aliás, o novo aparece como uma ameaça. Contudo, quando o excepcional se impõe de maneira tal que não pode mais ser ignorado, a comunidade científica obriga-se a enfocar novos objetos, a procurar novas soluções e, desse modo, a formular novas bases para a produção científica. Ocorre, então, o que Kuhn denomina de “revolução científica” e que define como “complementos desintegradores da tradição à qual a atividade da ciência normal está ligada” (id., ibid.: 25). Obviamente, o período de *transição paradigmática* constitui-se numa fase crítica para o campo afetado, crise essa, entretanto, que, de acordo com a teoria de Kuhn, representa sempre um grande avanço para o conhecimento.

Se aplicarmos a análise de Kuhn à História, poderemos concluir que as transformações pelas quais as formas tradicionais de produção do conhecimento histórico estão passando enquadram-se no seu conceito de “revolução científica”. Aliás, o título do recente ensaio de Peter Burke (1992b) — *A Revolução Francesa da Historiografia: a Escola dos Annales* (1929-1989) — deixa clara a intenção do autor de apresentar o movimento surgido com a criação da revista *Annales* como criador das bases para a configuração de um novo paradigma historiográfico. Esse novo paradigma teria surgido basicamente pelas mesmas razões apontadas por Kuhn para o surgimento de novos paradigmas nas ciências da natureza: a impossibilidade do modelo anterior de dar conta dos novos problemas apresentados à pesquisa histórica.

Marc Bloch e Lucien Febvre, criadores da chamada École des Annales, lideraram na França o movimento da “Nova História”, que, segundo Burke, “é a História

escrita como uma reação deliberada contra o ‘paradigma’ tradicional, (...) que será conveniente descrever como ‘História rankeana’ (...). Poderíamos também chamar este paradigma de a visão do senso comum da História (...) para assinalar que ele tem sido com frequência — com muita frequência — considerado a maneira de se fazer História, ao invés de ser percebido como uma dentre várias abordagens possíveis do passado”. Burke (1992a) afirma que, de acordo com o paradigma tradicional, a História refere-se essencialmente à política, adota a narrativa como forma de transmissão do conhecimento, interessa-se principalmente pelos feitos dos “grandes homens”, utiliza como fontes os documentos emanados do governo e preservados em arquivos, condiciona as explicações a uma causalidade mecânica, considera a História como conhecimento objetivo, que deve ser apresentada na forma de fatos, conforme Ranke, “como eles realmente aconteceram”. Em oposição ao “modelo rankiano” a Nova História interessa-se praticamente por toda a atividade humana, estando preocupada com as pessoas comuns e com as mentalidades coletivas, substitui ou complementa a narrativa com a análise das estruturas e considera como fontes todo tipo de vestígio deixado pelo homem, além de criticar as fontes oficiais porque expressam o ponto de vista oficial.

Essa verdadeira revolução ocorrida na forma de produzir conhecimento histórico colocou a História numa situação contraditória e, conseqüentemente, crítica. Ao mesmo tempo que representou um enriquecimento extraordinário do campo, levantando novos problemas, enfocando novos objetos e experimentando novas abordagens, a História tornou-se, de acordo com Braudel (1982:42), “talvez a menos estruturada das ciências do homem”. Entretanto, Braudel também procura mostrar

que a crise não se limita à História, pelo contrário, a crise da História seria apenas parte da crise maior, relacionada ao conjunto de mudanças características do século XX.

As incertezas típicas de qualquer período de transição aparecem claramente nos historiadores modernos. Burke (1992a) refere-se ao fato de que “a disciplina da História está atualmente mais fragmentada que nunca” e indaga se há uma “esperança de síntese” (id., *ibid.*: 35); Le Goff nos fala sobre a preocupação de muitos que se perguntam “se a História não correrá o risco de afogar-se numa perspectiva de fusão” (id., *ibid.*: 57). A preocupação parece estar ligada à possibilidade de uma desestruturação do campo, numa referência clara à grande quantidade de caminhos que se abriram à pesquisa histórica. A transição de um modelo estabelecido de fazer história para novas maneiras, nem sempre bem definidas, cria um sentimento de insegurança, um receio de fragmentação, de perda de referencial.

Conclusão

A educação escolástica, fruto de uma tradição introduzida no Brasil pelos jesuítas, caracterizada pela transmissão acrítica de conteúdos dogmáticos porque de caráter religioso e, portanto, impossíveis de serem colocados em discussão, fez escola e, mesmo após a saída dos seus criadores, permaneceu como base da escola brasileira.

Apesar de uma aparente modernização que aparece mais nas palavras do que na ação, fruto da influência escolanovista, o ensino em geral (e talvez mais especificamente o ensino da História) permanece para muitos

como uma ladainha repetida pelos herdeiros da tradição jesuítica. E os resultados desse ensino podem ser avaliados pela concepção de História deduzida das respostas dos alunos que compuseram a amostra selecionada para a nossa pesquisa.

Uma nova concepção de ensino, contudo, está sendo esboçada. Fundamentada principalmente nas teorias de Piaget e Vygotsky, a concepção construtivista fornece subsídios para a superação das aulas expositivas como metodologia exclusiva, apontando caminhos para um ensino que estimule o desenvolvimento cognitivo dos alunos em direção a níveis qualitativamente superiores.

A contribuição de Vygotsky, no que se refere à aprendizagem dos conceitos científicos e sua relação com os chamados conceitos espontâneos, já se constitui numa referência para a renovação do ensino de História. Interpretar o ensino de História como fornecedor de conceitos que facilitam a compreensão do mundo e que contribuem para a construção de estruturas mentais complexas pode ser considerado uma verdadeira revolução paradigmática, pois cria um novo modelo de ensino no qual já não cabem os nomes e datas para serem decorados, nem fatos fragmentados que em nada contribuem para a compreensão dos complexos problemas da vida do homem em sociedade.

Portanto, assim como Braudel clamava por uma nova história, nós, professores de História, clamamos por um novo ensino de História, que consiga trazer à escola a riqueza das novas concepções de produção do conhecimento histórico e de ensino/aprendizagem.

Há muito clama-se por um ensino possibilitador de uma verdadeira aprendizagem, produtor de pessoas mais criativas, mais críticas, mais capazes de autonomia intelectual. Trata-se, essencialmente, de uma questão de

mudança de mentalidade, de aceitação do novo e de todas as suas conseqüências, pois a conservação do velho "paradigma" de ensino escolástico mostra nas estatísticas as suas conseqüências de insucesso escolar que, aliás, não se limita ao Terceiro Mundo.

Uma História nova, uma escola nova, quem sabe não contribuirão para a construção de um mundo melhor que, ao contrário do admirável *mundo novo* de Huxley, proporcione a conscientização ao invés da alienação, utilize o conhecimento para a resolução dos problemas da maioria e não a utilização da maioria para resolver os problemas da minoria.

Referências bibliográficas

- BLOCH, M. (s.d.). *Introdução à História*. Lisboa, Publicações Europa-América.
- BRAUDEL, F. (1982). *História e Ciências Sociais*. Lisboa, Editorial Presença.
- BURKE, P. (1992a). *A escrita da História*. São Paulo, Unesp.
- . (1992b). *A Revolução Francesa da Historiografia: a Escola dos Annales (1929-1989)*. São Paulo, Unesp.
- KUHN, T. S. (1991). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo, Perspectiva.
- LE GOFF, J. (1986). *Reflexões sobre a História*. Lisboa, Edições 70.
- MOREIRA, A. F. B. (1992). *Escola, currículo e a construção do conhecimento*. In: SOARES, M. B. S. et alii. *Escola básica*. Campinas: Papyrus.
- VYGOTSKY, L. S. (1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes.

Construindo um novo currículo de História*

Arlette Medeiros Gasparello**

Discutir o que acontece, o que pode acontecer e o que deveria acontecer em salas de aula não é o mesmo que conversar sobre o tempo.

M. Apple in Moreira & Silva, 1994:41

Falar de ensino é, de certa maneira, penetrar no campo do currículo. E, nesse caso, é importante levar em conta que os estudos críticos que se desenvolveram nesse campo (Moreira e Silva, op. cit.; Moreira, 1990), instituindo uma nova concepção de escola e de currículo, sublinham o seu caráter social, destacando a compreensão de que as diretrizes e práticas envolvidas na educação são intrinsecamente éticas e políticas. Nesse sentido, as palavras de M. Apple, acima, são significativas por despertarem a atenção para a complexidade dessas questões que, de uma forma ou de outra, interferem nos sonhos, esperanças e realidades — nas próprias vidas — de milhões de crianças, pais e professores.

* O presente texto teve por base o trabalho apresentado no "Seminário sobre História de Angra dos Reis", promovido pela Secretaria Municipal de Angra dos Reis, em outubro de 1993.

** Professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ).

Tais perspectivas situam e orientam a nossa própria busca de questões que possam contribuir na discussão sobre a necessidade de se repensar a cultura escolar tendo como referencial os “quadros intelectuais” do presente (Citron, 1990). Isto significa, para nós, procurar atender às exigências de construção de uma escola que faça parte ativa da dinâmica do seu presente histórico, na medida em que seja capaz de superar os entraves conceptuais que pertençam a um outro tempo e a uma outra escola.

Neste trabalho, procuramos situar, a partir da concepção de um currículo que se transforma e se constrói buscando sintonia com o seu tempo, as contribuições mais significativas da produção historiográfica atual e suas inter-relações com a problemática das mudanças curriculares no ensino de História nas escolas de 1º e 2º graus.

Currículo e escola

Quando se pensa hoje em escola vem à nossa mente a sua crise, que, expressando seus problemas, conflitos e contradições, se interliga e se enraíza em um arcaísmo e anacronismo de concepções e de saberes que conformam e põem a sua marca em nosso sistema escolar.

No Brasil, estudos recentes sobre o currículo demonstram que as transformações ocorridas no contexto sócio-econômico e político na década de 80 favoreceram o desenvolvimento de uma abordagem crítica das questões educacionais (Moreira, op. cit.). Observou-se, também, uma queda da influência norte-americana na educação, com um sensível aumento da influência de autores

europeus. Acompanham tais estudos o questionamento dos modelos tradicionais de avaliação e currículo, com a rejeição dos padrões americanos de currículo influentes na década anterior.

Uma questão central na teorização crítica no campo da educação é a que situa o currículo em seu contexto social e cultural, despojando-o do caráter neutro ligado a uma visão convencional, que o percebia como um mero veículo de transmissão desinteressada do conhecimento social. Ao mesmo tempo, esse conhecimento não é mais percebido como algo estático, como um conjunto de informações e materiais inertes, para ser absorvido passivamente (Moreira e Silva, op. cit.).

Pelo contrário, efetiva-se um movimento de dessacralização do currículo, desvelando sua historicidade com suas implicações políticas e sociais. Nele são revelados e questionados elementos antes vistos como “naturais” e inatacáveis, como por exemplo sua estrutura disciplinar e seus conteúdos “oficiais”. Nesse sentido, o currículo é associado a um lugar de produção e de política cultural, onde seus elementos constituem “matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (id., ibid.: 28).

Por outro lado, sabemos que o peso do passado prolonga e interfere no movimento de *mudança* — no sentido de que o fazer docente se efetiva na inter-relação com as forças da tradição, persistentemente presentes nas práticas escolares. Isto importa em reconhecer que, como prática social, o fazer escolar se encontra também sujeito às “prisões” da *longa duração*... O modelo de nosso sistema escolar, com sua arquitetura em disciplinas estanques, isoladas em espaços fechados e hierarquizados, têm características instituidoras de um tipo de organização

do espaço, de controle do tempo e de vigilância¹ expressando uma visão de cultura como soma de saberes compartimentalizados em programas oficiais e centralizadores. Dessa maneira, conforma uma determinada mentalidade sobre cultura escolar, que dificulta as tentativas de uma nova abordagem, fundamentada numa organização intelectual que dialoga e procura estar aberta às possibilidades de um “inter-relacionamento de saberes”,² ao mesmo tempo que interage com as realizações de outras instituições e instâncias sociais — em última análise, que expresse a sociedade de nosso tempo. Mas os conflitos e as contradições fazem parte do movimento do social — e do real. Nesse sentido, precisamos estar atentos e conscientes das mudanças — percebermos as “inadequações” do nosso fazer ao movimento de transformação do nosso tempo.

Nessa perspectiva, como situar a questão das novas abordagens no currículo do ensino de História? Quais os seus referenciais mais significativos e suas implicações políticas e sociais? Como orientar uma *educação histórica* na escola? Em outros termos, qual o papel desse currículo na formação da consciência histórica do aluno?

Para encaminhar tais questões, iniciamos desenvolvendo um aspecto que tem apresentado um caráter paradigmático no movimento de renovação do currículo

de História, que se refere à abordagem da *História local*, por ter implicações metodológicas e epistemológicas em relação ao conhecimento histórico. Introduzimos o assunto fazendo referência às mudanças curriculares no ensino de História na década de 70. Em seguida, destacamos alguns marcos conceptuais da produção historiográfica do nosso século e sua influência nas novas propostas curriculares para o ensino de História.

A questão regional no currículo

A partir da década de 70, com a realização de cursos de pós-graduação no país observou-se uma produção de nível acadêmico tratando de História regional. Por outro lado, em nível de ensino de 1º grau as diretrizes da política educacional do país, apontando a necessidade de regionalizar os currículos, incentivaram uma produção de livros didáticos numa linha de “História regional”. Isto aconteceu paralelamente à instituição da área “Estudos Sociais”, que, no 1º grau, substituiu as anteriores disciplinas de História e Geografia no currículo (Lei 5692/71). Assim, os alunos do Estado do Rio de Janeiro estudavam “Região Sudeste” em livros didáticos que acumulavam uma série de informações que pretensamente formavam o *corpus* necessário para o entendimento da região. As escolas passaram a desenvolver um conteúdo de ensino considerado “próximo” ao aluno, mas nem sempre com as necessárias reflexões, seja das relações entre *História* e *região*, ou ainda do significado dessas relações para a compreensão do processo histórico do país.

As coisas se passavam, na escola, como se o enfoque regional, no currículo de 1º grau, se esgotasse numa

1. A esse respeito é particularmente elucidativo o estudo de Foucault sobre um tipo especial de poder que ele chama de o “poder disciplinar”. Cf. Michel Foucault, *A microfísica do poder*, trad. e org. de Roberto Machado, Rio de Janeiro, Graal, 1979.

2. Nesse aspecto, a contribuição de Michel Foucault (op. cit.) sobre a inter-relação conceitual de saberes é importante para uma compreensão e uma abertura para o nosso mundo.

simples justaposição de conteúdos programáticos de História e Geografia, para atender às diretrizes educacionais para os Estudos Sociais. Paralelamente articulou-se, nesse período de nossa história, um ensino fragmentado, aparentemente sem fio condutor, a uma política de “desqualificação” acadêmica do professor, com a criação dos chamados Cursos de “Licenciatura Curta” em Estudos Sociais. Mas nessa época de autoritarismo e repressões de toda ordem, muitos professores, nos limites e possibilidades de suas salas de aula, transformaram suas habilitações em focos de resistência: os que tinham se formado em História trabalhavam esse conhecimento com seus alunos de Estudos Sociais; os que eram professores de Geografia faziam o mesmo...

Mas, nestes termos, o enfoque regional, para nós, teria uma função alienante? *História e região* não seriam, em última análise, “tempo” e “espaço” ou “História” e “Geografia”? Poderia haver um “risco” ou uma negatividade na História regional?

Os estudiosos da questão regional apontam para a necessidade de se abordar a relação espacialidade-temporalidade, no pressuposto de que a região é um “corte” da espacialidade, da mesma maneira que *estrutura, conjuntura, acontecimento* são “cortes” ou delimitações da temporalidade para fins de estudo da representação do real e do vivido (Silva, 1990).

Os geógrafos da vertente crítica conceituam o *espaço* como um fato social, produto da ação humana e portanto dotado de historicidade em inter-relação com os processos sociais. Nesse sentido, a concepção de meio geográfico é revista, situando-se não mais como condição para o desenvolvimento da sociedade humana, mas num complexo global de condições materiais do desenvolvimento

histórico: na problemática espacial, a ação humana e a ideia de movimento são vistos numa perspectiva dialética, não linear.

Outro aspecto colocado a partir das análises sobre a questão regional é a necessidade de se repensar o significado das unidades político-administrativas estaduais, tendo como pressuposto que as fronteiras regionais não coincidem necessariamente com fronteiras políticas juridicamente definidas. No ensino, a reflexão sobre o assunto tem chamado a atenção para o fato de que os critérios de recortar a realidade, seja a partir do elemento cronológico, espacial ou cultural, para desenvolvimento dos currículos, já carregam implicitamente consensos homogeneizadores de um real não homogêneo. O fronteiramento regionalista poderia, então, dificultar a apreensão do processo histórico na complexidade de seu movimento e de seus conflitos. A construção curricular precisa então estar atenta para que não se efetue apenas na base de recortes tradicionais, o que implicaria uma percepção fragmentada e isolada da história regional, despojada de suas diferenciações internas e de suas articulações externas no espaço brasileiro e fora dele (Silva, 1990). O enfoque regionalista, nesta visão poderia ser um referencial analítico para a compreensão da dinâmica econômica e social da região que fosse objeto de estudo, podendo contribuir para a percepção das continuidades e descontinuidades do processo histórico.

No entanto, no nosso ensino, a questão da regionalização dos currículos, como já foi abordada, foi introduzida por uma via negativa, ou seja, autoritária, sem possibilidade de escolha ou discussão, e o que é pior, de uma maneira quase automática, com a utilização de livros didáticos que distribuíam os conteúdos por regiões

de uma forma estática, em que não se percebia uma perspectiva que possibilitasse uma compreensão mais global da realidade social.

Mas hoje, a questão regional nos currículos escolares retorna, desta vez com uma outra roupagem e a partir de novos pressupostos. Já não se trata simplesmente da influência marcante dos quadros conceituais norte-americanos no que diz respeito aos “Estudos Sociais”, muito ligada à metodologia do chamado “estudo do meio”, mas que se relaciona à penetração, nos meios educacionais, das tendências e concepções de uma historiografia que se fez “nova”,³ e que, de certa forma, também expressou e se constituiu no espaço criado pela *inter-relação de saberes* da nossa época e que encontrou figuras capazes de levar adiante o projeto.

História e ensino de História

No Brasil, privilegiava-se o ensino de História Universal segundo o esquema quadripartite francês (Antiga, Média, Moderna, Contemporânea), com o ensino de História do Brasil numa posição secundária. Somente a partir de 1940, durante o Estado Novo, o Ministério da Educação e Saúde Pública estabeleceu o ensino de História do Brasil como disciplina autônoma.

3. Referimo-nos principalmente às contribuições da chamada Nova História, como ficou conhecido o movimento liderado por historiadores franceses e que teve como marco inicial a fundação da revista *Annales d'histoire économique et sociale*, por Lucien Febvre e Marc Bloch, em 1929.

De lá para cá, num período de cinquenta anos, foi se constituindo um currículo de História eurocêntrica, política, cronológica e dos grandes personagens. Os marcos da História do Brasil ficaram sendo os marcos da História européia, exercendo funções político-ideológicas bem definidas no currículo escolar (Fonseca, 1993).

A prática cotidiana nas escolas, seguindo o modelo oficial, preocupava-se em comunicar um conhecimento factual do passado, repetindo sempre o gesto de dividir, num discurso que considerava “morto” o que o precedia, considerando possível um “corte” entre o presente e o passado, e portanto a concepção de um tempo homogêneo, singular e absoluto (Certeau, 1982).

No entanto, inúmeros foram os professores que, isoladamente em suas salas de aula, enfrentando pressões e carências de toda ordem, procuraram e procuram romper com uma história que só privilegia fatos passados, considerando a possibilidade de problematização da historicidade presente, a partir da realidade vivida. Estas e outras preocupações são encontradas, por exemplo, no conjunto de relatos de professores de 1º e 2º graus por ocasião do VI Encontro Regional da ANPUH-UNESP, em setembro de 1982 (Silva, 1984).

Nesse aspecto, podemos perceber, no movimento complexo e heterogêneo do presente histórico das escolas, um currículo de História que vem sendo construído nas salas de aula, procurando acompanhar as mudanças na produção educacional e historiográfica, mas também a permanência de um ensino ligado ao passado, naquilo em que se apresenta estereotipado e limitador. A presença do passado está presente, por exemplo, na persistência das divisões tradicionais de assuntos separados no espaço

e no tempo, ou em recortes exclusivamente segundo o critério cronológico ou dos eventos políticos...

Dentre as principais transformações efetivadas ao longo do desenvolvimento da produção historiográfica do nosso século, destacam-se as mudanças que se processaram em relação ao *objeto* de estudo, às suas *fontes* e a uma nova concepção do *tempo*.

No modelo da História *tradicional* (Burke, 1992), as concepções de um tempo absoluto, linear, separado de um espaço isolado, absoluto, correspondiam ao paradigma cartesiano-newtoniano e respaldavam um determinado modo de fazer ciência e uma visão de mundo mais adequada a certezas e absolutos. As novas contribuições da Física, como as teorias Quântica e a da Relatividade, consolidaram uma concepção de tempo-espaço indissociáveis e revelaram um universo em constante inter-relação e movimento. Nesse novo tempo, as reflexões e práticas de historiadores anunciando uma Nova História transformaram as relações do historiador com o seu objeto, na perspectiva da compreensão do *vivido* e a percepção mais rica de uma dialética da duração, com a inter-relação do presente/passado/futuro.

Com a percepção de diferentes níveis de tempo, em diferentes ritmos e do *entrelaçamento* desses diferentes tempos, há uma duração percebida em sua tensão entre o novo e o velho, em oposição a um tempo linear, sequencial e absoluto. A emergência de um espaço-tempo é apreendida em sua relação dinâmica, de sujeitos históricos e sociais.

Essa complexa atividade relacional das ações humanas fundamenta a noção de “trama”, desenvolvida por Veyne (1992): os fatos não existem isoladamente; têm seus

laços objetivos e sua importância relativa. Neste sentido, o “tecido da história” não se apresenta, necessariamente, em uma sequência cronológica, podendo passar de um plano para outro, num corte transversal dos diferentes ritmos temporais. Mas, conclui: “ela será sempre trama porque será humana, porque não será um fragmento do determinismo” (id., *ibid.*: 28).

Contudo, não são os acontecimentos na sua própria individualidade que interessam ao historiador: importa compreendê-los, para encontrar neles uma espécie de generalidade ou especificidade. E, nesse sentido, a História pode ser compreendida como o conhecimento do *específico*: é histórico tudo o que for específico — que quer dizer ao mesmo tempo “geral” e “particular”. Além disso, na medida em que todo acontecimento é tão histórico quanto qualquer outro, o historiador tem liberdade de escolher seu objeto, libertando-se de uma História factual, voltada para os grandes eventos, de uma “história tratados-e-batalhas”. Desse modo, abriu-se para o historiador o campo do “não-factual”, de limites imprecisos, pois se referem a eventos antes não considerados como tais, como a História das Mentalidades, da Loucura, do Corpo, da Feminilidade... Nesse processo, a construção de novos objetos exigiu a utilização de novas *fontes* — orais, iconográficas —, delineando-se uma outra concepção de documento, a partir da noção de documento/monumento, para a compreensão do vivido, também na perspectiva de uma “história vista de baixo”, dos homens e mulheres comuns, das minorias, dos excluídos, de uma história do cotidiano.

A partir dessas transformações, define-se como uma história-problema, que tem como traço significativo a sua abrangência *interdisciplinar*: num

movimento de mão dupla, historiadores se fundamentam nas outras ciências humanas e estas se interpenetram na História.

Por um novo currículo de História

Numa proposta de renovação do currículo do ensino de História, como não levar em conta essas enriquecedoras modificações na produção do conhecimento histórico? Sabemos que mesmo alguns grandes historiadores receiam mudanças radicais nos currículos e os seus temores parecem estar relacionados à desconfiança da própria capacidade da escola em tornar efetivo um ensino de qualidade dentro dessas novas concepções historiográficas. A esse respeito, Paul Veyne questionava ponderações feitas por seus pares em relação às mudanças curriculares na França, na década de 70 — que introduziam a História por *temas* no ensino secundário —, indagando o porquê da celeuma — para ele, tais mudanças eram tudo o que sempre sonhara! (Le Goff et alii, 1991).

De fato, trabalhar com *temática* implica em trabalhar com as diferentes visões dos vários grupos sociais, ou seja, “trabalhar com um conjunto de experiências da vida de determinado grupo social significa confrontar tais experiências e leituras com as diferentes leituras dos demais grupos sociais”, como afirma o texto do Movimento de Reorientação Curricular — História — Visão da Área, da Prefeitura de São Paulo. No entanto, faz um alerta que reflete as ponderações de Le Goff (1991) quanto ao cuidado que se deve ter em relação ao ensino por temas:

“O simples fato de se trabalhar com temática, todavia, não é uma garantia de rompimento com a visão determinista. “Narrando” toda a evolução da moradia, isolada de outras experiências, por exemplo, desde o tempo dos primeiros grupos humanos até hoje, não se terá uma visão crítica, nem se conseguirá chegar a uma história explicativa que dê conta dos problemas humanos gerados pela sedentarização e pela vida em sociedade”. (p. 17).

Sem dúvida, a renovação metodológica da produção historiográfica recente, configurando uma nova concepção de História, está deixando sua marca nos movimentos de reformulação curricular. As novas tendências e contribuições estão presentes nas propostas para um novo ensino de História, na reflexão sobre o seu papel social e os conteúdos que necessitariam ser trabalhados no currículo escolar, como o demonstram as propostas dos municípios do Rio de Janeiro (1991), de São Paulo (1990) e a do Estado de São Paulo (1993).

Professores e alunos, como sujeitos de suas práticas, podem efetivar novas experiências, forjando novos saberes no conhecimento de suas/nossas histórias...

Em relação à *História local*, pode-se situá-la como princípio metodológico, que encontra sua validade ao atender aos pressupostos da construção de um conhecimento que interage com um saber que se torna significativo e consciente, constituindo-se em sua relevância social. Definindo-se como a *História do lugar*, aproxima o aluno do seu cotidiano, da sua família e de seus companheiros, para a compreensão de si mesmo como sujeito histórico, agente do seu fazer e do seu viver. Tem, pois, um caráter formativo ao situar o aluno no seu contexto de vivência, mas sem se limitar a esse

enfoque, ou seja, a particularidade local precisa ser analisada nos aspectos em que se articula com a generalidade e a complexidade do *social-histórico*.⁴ Nesse caminho, é importante o aprofundamento da compreensão do tempo histórico, trabalhando-se a concepção do entrelaçamento das durações, que desenvolve a consciência dos ritmos da mudança social. Possibilita-se, assim, percepção dos movimentos lentos sob a aparente imutabilidade das estruturas. Como recursos à observação do cotidiano, das formas materiais da localidade, das novas funções para velhos objetos... A reflexão e discussão sobre o aparentemente conhecido, como ponte para o ainda não conhecido/percebido, são pistas para novas abordagens conceituais e novas práticas na escola.

E principalmente, uma atitude, mais que uma metodologia, *interdisciplinar* que pode ser desenvolvida num enfoque temático e problematizador. Na reconstrução da História do lugar, apresenta-se a possibilidade de trabalhos coletivos, podendo-se constituir um saber enriquecido por outros campos do conhecimento, em atividades que propiciem a livre expressão e um fazer/saber criativos.

Percebemos também que as novas orientações para o currículo de ensino de História pretendem promover uma prática pedagógica aberta e dinâmica, preocupada fundamentalmente com a questão da cidadania. Tal questão nos remete à necessidade de instituição de uma escola que se preocupa com a *formação* — e nesse

sentido abrange o projeto de *situar* o aluno no seu contexto histórico, a fim de capacitá-lo para o *agir* e *transformar*, e não apenas para atuar e reproduzir.

Referências bibliográficas

- BURKE, P. (org.) (1992). *A escrita da História*. Novas perspectivas. São Paulo, EDUSP.
- CABRINI, C.; CIAMPI, H.; VIEIRA, M. do P. et alii (1986). *O ensino de História: Revisão urgente*. São Paulo, Brasiliense.
- CERTEAU, M. (1982). *A escrita da História*. Rio de Janeiro, Forense Universitária.
- CITRON, S. (1990). *Como ensinar História hoje: a memória perdida e reencontrada*. Lisboa, Livros Horizonte.
- FONSECA, S. G. (1993). *Caminhos da História ensinada*. Campinas, Papirus.
- LE GOFF, J.; LADURIE, L. R.; DUBY, G. et alii (1991). *A Nova História*. Lisboa, Edições 70.
- MOREIRA, A. F. (1990). *Currículos e programas no Brasil*. Campinas, Papirus. (Coleção Magistério. Formação e trabalho pedagógico.)
- MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. da (orgs.) (1994). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, Cortez.
- PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Fundamentos para a elaboração do currículo básico das escolas do município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1991.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Movimento de reorientação curricular. História*. Visão da área 6/7. Documento 5, out. 1990.
- SILVA, M. A. da (org.) (1984). *Repensando a História*. Rio de Janeiro, Marco Zero/ANPUH.
- _____. (coord.) (1990). *República em migalhas: História Regional e Local*. São Paulo, Marco Zero/ANPUH.

4. Expressão cunhada por Cornelius Castoriadis em sua obra (cf. principalmente em *A instituição imaginária da sociedade*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982).

- VEYNE, P. (1992). *Como se escreve a História*. Brasília, Universidade de Brasília.
- ZAMBONI, E. (1993). O ensino da História e a construção da identidade. In: *História*. São Paulo, Secretaria do Estado da Educação-CENP, 1993 (Série Argumento).

ARLETTE MEDEIROS GASPARELLO é docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

MARÍLIA BEATRIZ AZEVEDO CRUZ é docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

PAULO KNAUSS DE MENDONÇA é docente do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense.

SONIA MARIA LEITE NIKITIUK é docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

UBIRATAN ROCHA é docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

Ensinar História atualmente não é uma tarefa simples. Em um mundo em rápida transformação, mudam o aluno, a escola e o ensino.

Como lidar com essas mudanças? O que mudar na história e no seu ensino? O que é relevante no conteúdo? Como tornar a aprendizagem mais interessante?

Neste livro, os autores discutem estas e outras questões, procurando apontar novos caminhos na complexa arte de ensinar/aprender História.

ISBN 85-249-0608-1



CORTEZ
EDITORA